

Harmonisierung der Stufen- und Fächerprofile in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Expertise erstellt im Auftrag der Kommission Ausbildung der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH)

Autor: Lukas Lehmann, PH FHNW; 26. November 2006

Impressum

Autor / Experte:

Expertenbericht von Lukas Lehmann, Institut für Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Kasernenstrasse 20, 5000 Aarau

Publikation:

Website SKPH

Bern, 2007

Inhalt

1. Einleitung	4
2. Warum Harmonisierung? Problemfelder bei heterogenen Ausbildungsvarianten	5
2.1 Unübersichtlichkeit für das Berufsfeld	5
2.2 Einschränkung der Durchlässigkeit zwischen PH (Übertritt)	5
2.3 Einschränkung der Durchlässigkeit zwischen den Stufenausbildungen.....	5
2.4 Passerellenprobleme zwischen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und weiterführenden Studien an anderen Institutionen	5
3. Aktuelle Situation	6
3.1 Bildungspolitischer Kontext und bildungspolitische Grundlagen	6
3.2 Bestandesaufnahme	8
3.3 Lehrer- und Lehrerinnenkategorien im europäischen Umfeld	15
4. Kriterien der Harmonisierung	17
4.1 Untersuchte Modelle	17
4.2 Kriterien.....	17
5. Schlusswort / Ausblick	26

1. Einleitung

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsreform der Schweiz der vergangenen Jahre hat fünf zentrale Ziele erreicht:

- die gegenseitige Anerkennung der Diplome
- die Sicherung und Steigerung der Qualität
- die Positionierung der Lehrpersonenbildung als Hochschulbildung
- die Verbesserung der beruflichen Mobilität
- die weitgehende Kompatibilität der Ausbildungsstrukturen mit dem europäischen Umfeld.

In einer Hinsicht hat die Lehrpersonenbildungsreform jedoch noch nicht die erhofften Ergebnisse gebracht. Nach wie vor unterscheiden sich die Stufen- und Fächerprofile der unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen erheblich, und dementsprechend verschieden sind auch die Unterrichtsbefähigungen, die sich an den verschiedenen Hochschulen erwerben lassen.

Im Strategiepapier der SKPH vom 26. Januar 2006 wird der Kommission Ausbildung als Hauptaufgabe die „Erarbeitung von Modellen zur Harmonisierung der Unterrichtsberechtigungen“ bzw. die „Koordination der Ausbildungskonzepte“ zugeschrieben.¹

Als wie brisant die Frage der disparaten Unterrichtsbefähigungen auf der politischen Ebene eingeschätzt wird, zeigt ein Schreiben der Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz an die EDK vom 6. März 2006, in dem ausdrücklich festgestellt wird, dass die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung noch zu wenig zur strukturellen Harmonisierung der Ausbildungskonzepte beigetragen habe.

In ihrer Stellungnahme zum Projekt Harnos aus Sicht der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu Handen der EDK vom April 2006 hält die SKPH dementsprechend Folgendes fest: „Aktuell bestehen grösste Differenzen in der Vergabe von Unterrichtsberechtigungen von Primarlehrkräften nach einer Bachelor-Ausbildung. So erhalten angehende Primarlehrkräfte eine Unterrichtsberechtigung für eine sehr unterschiedliche Anzahl von Fächern, welche entweder zu einer beruflichen Spezialisierung oder zu Generalisten führt. Dies bedeutet, dass für die Ausbildung der einzelnen Unterrichtsfächer erheblich unterschiedliche Zeitgefässe zur Verfügung stehen. Die Qualitätssicherung in der Ausbildung in Bezug auf die Unterrichtskompetenz in den einzelnen Fächern ist somit eine Frage, die es anzugehen gilt. (...) Die Kommission Ausbildung wurde beauftragt, Modelle zur Harmonisierung der Unterrichtsberechtigungen zu entwickeln. In diesem Sinne unterstützt die SKPH die Harmonisierungsbestrebungen in aktiver Weise.“

Die Kommission Ausbildung der SKPH hat in der Folge an ihrer Klausurtagung vom 11./12. Mai 2006 beschlossen, das Thema in Form einer Expertise zu bearbeiten. Diese Expertise hat insbesondere folgende Fragen zu beantworten:

- Was zeigt eine Bestandesaufnahme der in der Schweiz realisierten Stufen-/Fächerprofile bzw. der an den verschiedenen Institutionen vermittelten Unterrichtsbefähigungen?
- Welche Umfeldentwicklungen sind im Hinblick auf eine Harmonisierung der Stufen-/Fächerprofile bzw. Unterrichtsbefähigungen zu beachten (national und international)?
- Welche Kriterien und Modelle sind für eine allfällige Harmonisierung entscheidend?
- Inwiefern gibt es vor dem Hintergrund der Kriterien eine Präferenz hinsichtlich bestehender oder künftiger Stufen-/Fächerprofile bzw. Unterrichtsbefähigungen?

Der vorliegende Bericht stellt einen ersten Schritt zur angestrebten Harmonisierung dar. In einem ersten Teil werden die Grundlagen und politischen Implikationen der Harmonisierung nochmals aufgegriffen und deren Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung diskutiert. Der zweite Teil befasst sich mit einer Bestandesaufnahme der gegenwärtig vorhandenen Stufen- und Fächerprofile. Drittens werden Problembereiche der Harmonisierung dargelegt und anhand verschiedener Modellvarianten diskutiert. Abschliessend werden einige grundlegende Probleme der Harmonisierung anhand von den sich daraus ergebenden Spannungsfeldern dargestellt.

¹ Das Strategiepapier der SKPH verwendet die Bezeichnung „Unterrichtsberechtigungen“. Da die Erteilung von Unterrichtsberechtigungen jedoch Sache der Behörden ist, zieht die Ausbildungskommission den Begriff „Unterrichtsbefähigungen“ vor.

2. Warum Harmonisierung? Problemfelder bei heterogenen Ausbildungsvarianten

Die Vielfalt an Ausbildungsmodellen bringt für den Ausbildungs- und Berufsalltag etliche Probleme mit sich:

2.1 Unübersichtlichkeit für das Berufsfeld

Selbst Eingeweihte haben Mühe, den Überblick über die Ausbildungskonzepte und die entsprechenden Unterrichtsbefähigungen zu behalten. Mit der schweizerischen Anerkennung wird eine Mobilität bei den Berufseinsteigenden angestrebt. Für die anstellenden lokalen Behörden ist es aber enorm aufwändig, die Unterschiede zwischen den verschiedenen Ausbildungen zu überblicken und zu gewichten. Diese Unübersichtlichkeit birgt zudem die Gefahr, dass Lehrpersonen für Fächer und evtl. Stufen angestellt werden, für die sie keine Unterrichtsbefähigung haben.

2.2 Einschränkung der Durchlässigkeit zwischen PH (Übertritt)

Die Ausrichtung der Ausbildung am Bologna-System (bzgl. Modularisierung, Kreditsystem, Evaluationen etc.) und die damit verbundene Modularisierung zielen auf eine Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Ausbildungen. Es sollte möglich sein, ohne Zusatzaufwand die PH zu wechseln. Durch die Unterschiedlichkeit der Modelle ist diese Durchlässigkeit erheblich erschwert. Jeder Wechsel selbst innerhalb der Schweiz und in der gleichen Zielstufe ist mit einem erheblichen Administrativ- und Beratungsaufwand sowie einem allfälligen Nachqualifikationsaufwand verbunden.

2.3 Einschränkung der Durchlässigkeit zwischen den Stufenausbildungen

Der Übertritt von Ausbildungen der Vorschulstufe, der Primarschule und der Sekundarstufe I an eine andere Stufe ist kompliziert. Die unterschiedlichen Modelle verhindern, dass mit wenigen Übertrittsszenarien die wesentlichen Umsteigemöglichkeiten definiert werden können. Praktisch jeder einzelne Fall muss aufwändig recherchiert und umgesetzt werden. Das Interesse an verkürzten Ausbildungsgängen (Stufenumstieg, Nachqualifikationen von Handarbeits- oder Kindergartenlehrkräften) ist ungebrochen und wird sich unter Umständen noch verstärken (beispielsweise bei Einführung der Grund- oder Basisstufe). Es erweist sich angesichts der Heterogenität der Ausbildungsgänge als ausserordentlich schwierig, verbindliche Richtlinien und Absprachen zu solchen verkürzten Ausbildungen zu formulieren. Es besteht die Gefahr, dass ein „Tourismus“ an Ausbildungsorte mit geringen Ansprüchen entsteht. Zudem ist es für die Abnehmenden schlicht unmöglich, die Qualität der verkürzten Ausbildungen einzuschätzen.

2.4 Passerellenprobleme zwischen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und weiterführenden Studien an anderen Institutionen

Die Bolognakommissionen beschäftigen sich im Moment mit den Passerellenlösungen bzw. mit den Übergängen von den Bachelor- zu den Masterstudiengängen. Dabei stellt sich die Frage, wie der Übergang zwischen VS-/PS-Bachelor-Ausbildungen und Masterstudiengängen an anderen Institutionen gestaltet werden soll. Auch für die integrierte Sek I-Ausbildung gilt, dass ein Übertritt in ein weiterführendes Fachstudium nicht ohne entsprechende Passerellenlösung gewährleistet werden kann.

In den Verhandlungen mit Universitäten und Fachhochschulen erweist sich die Heterogenität als gravierendes Hindernis, indem Pauschallösungen und damit die Durchlässigkeit des Systems behindert werden. Die Einzelfallabklärungen bedeuten einen erheblichen administrativen und personellen Aufwand.

3. Aktuelle Situation

3.1 Bildungspolitischer Kontext und bildungspolitische Grundlagen

Verschiedene bildungspolitische Projekte, welche gegenwärtig in Entwicklung sind oder kurz vor der Einführung stehen, werden sich auf die Profile der Lehrpersonen der Volksschulstufe auswirken. Damit ist auch ein mittelbarer Einfluss auf die Ausbildung gegeben. Das folgende Kapitel gibt einen kurzen Überblick über diese Projekte.

3.1.1 Projekt HarmoS²:

Das neue Konkordat über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) hat – wenn auch nur implizit – Auswirkungen auf die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen der Volksschule. Die wichtigsten Eckwerte des HarmoS-Konkordats sind:

- *Vorschulobligatorium*: Die Vorschulstufe wird obligatorisch. Alle Kinder besuchen ab dem erfüllten vierten Altersjahr den Kindergarten oder eine so genannte Eingangsstufe (Grund- oder Basisstufe). Bereits in diesen ersten Jahren wird das Kind, soweit Fähigkeiten und Reife es erlauben, an das schulische Lernen herangeführt. Unter Umständen kann es die ersten Schuljahre schneller oder langsamer durchlaufen.
- *Obligatorische Schulzeit*: Die Primarschulstufe inklusive Kindergarten/Eingangsstufe dauert damit neu acht Jahre, die Sekundarstufe drei Jahre, die obligatorische Schule insgesamt elf Jahre.
- *Identische Bereiche der Grundbildung*: Die Grundbildung umfasst in der ganzen Schweiz dieselben Bereiche. Diese sind aufgeteilt nach: (1) Sprachen (erste und zweite Landessprache, Fremdsprache), (2) Mathematik und Naturwissenschaften, (3) Geistes- und Sozialwissenschaften, (4) Musik, Kunst und Gestaltung, sowie (5) Bewegung und Sport.
- *Verbindlicher Referenzrahmen* für die Gesamtschweiz: Entwicklung von Standards zur Festlegung von Bildungs- und Wissenskompetenzen in den Bereichen Sprache sowie Mathematik und Naturwissenschaften am Ende des 2., 6. sowie 9. Schuljahres.

Zudem sind derzeit wichtige Bestrebungen zur Harmonisierung des Fächerkanons für die Volksschule in Gange: Die Lehrpläne werden künftig auf sprachregionaler Ebene entwickelt. Ebenso ist die Entwicklung von Lehrmitteln künftig zu koordinieren. Die Schaffung von nationalen Bildungsstandards soll hierbei zu einer Koordinationen in den Lehrplänen und den Lehrmitteln führen. Für die Deutschschweiz ist dies der *Deutschschweizer Lehrplan* (in Entwicklung)³, für die Romandie der Plan cadre romand (*Pecaro*), welcher derzeit vor der Einführung steht.⁴ Der Fächerkanon ist zum jetzigen Zeitpunkt der Arbeiten jedoch noch nicht definiert.

3.1.2 Einführung einer zweiten Fremdsprache

Die Zielsetzung der EDK (gemäss Beschluss vom 25. März 2004) betrifft die verstärkte Förderung der lokalen Standardsprache (ab der Vorschule), eine erste Fremdsprache spätestens ab dem 3. Schuljahr und eine zweite Fremdsprache spätestens ab dem 5. Schuljahr. Eine der beiden Fremdsprachen ist eine zweite Landessprache. Dabei wird ein Bezug zu HarmoS gemacht: Beim Vollzug dieses Konkordats ist vorgesehen, landesweit Bildungsstandards für zwei ab der Primarschule unterrichtete Fremdsprachen (Standard per Ende 6. sowie 9. Schuljahr) festzulegen.

3.1.3 Konkordat zur Sonderpädagogik

Die eigentliche sonderpädagogische Schulung betrifft den Unterricht in Regelklassen mit integrativer Förderung, den Unterricht in Kleinklassen oder in besonderen Institutionen (Sonderschulen). Letztere werden nach Angaben der EDK von rund 2% der Schülerschaft eines Jahrganges besucht. Der gesamte sonderpädagogische Bereich gehört mit der Einführung des Neuen Finanzausgleichs (NFA) zum Bildungsauftrag der Volksschule. Nach Möglichkeit sollen im sonderpädagogischen Bereich integrierende Massnahmen den separierenden vorgezogen werden (unter Beachtung der Verhältnismässigkeit). Dies hat auch Auswirkungen

² Das HarmoS-Konkordat tritt in Kraft, wenn ihm zehn Kantone beigetreten sind, voraussichtliches Ende der Ratifizierungsperiode ist 2009.

³ Die detaillierten Elemente des D-CH-Lehrplans und somit auch der vorgesehene Fächerkanon sind derzeit noch nicht ausgearbeitet. Dies erfolgt frühestens bis Ende 2007.

⁴ PECARO bezieht sich als Rahmenlehrplan auf Fachbereiche: «Pour chaque domaine, le PECARO prévoit un pourcentage minimal du temps scolaire et fixe des visées générales, précisées cycle par cycle (-2+2 ; 3-6 ; 7-9), par des objectifs prioritaires d'apprentissages.» (siehe: http://www.ciip.ch/ciip/pdf/Fiche_PECARO.pdf, Stand: Oktober 2006) Die Umsetzung dieser Vorgaben in Lehrpläne für die einzelnen Unterrichtsfächer erfolgt jeweils in den Kantonen.

auf die Ausbildungen, sofern die Vermittlung solcher Kompetenzen in die Ausbildung integriert werden müssen. Die Berücksichtigung von sonderpädagogischen Ausbildungsinhalten ist auch durch die Anerkennungsreglemente der EDK vorgeschrieben.

3.1.4 Vorgaben durch die Anerkennungsreglemente EDK

(1) Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe

Bezüglich der möglichen Stufenmodelle für die Ausbildung zur Lehrperson der Vorschul- und Primarstufe macht das Anerkennungsreglement kaum Vorgaben. So kann von den Trägern der PH entschieden werden, ob Diplome integral für die beiden Stufen gelten oder eine Teilung vorgenommen wird.

In der Definition und Anzahl der Fächer unterscheidet das Reglement zwischen der Unterrichtsbefähigung in allen Fachbereichen (Generalistin/Generalist) oder in einem breiten Spektrum der Fachbereiche (Fächergruppenlehrerin/Fächergruppenlehrer). In der Anleitung zur Erstellung von Anerkennungsgesuchen wird weiter ausgeführt, dass die Forderung nach „einem breiten Spektrum der Fachbereiche“ erfüllt ist, wenn eine Unterrichtsbefähigung für *mindestens 50% der Lektionen* einer Klasse und für mindestens die Hälfte der Fächer gemäss den kantonalen Bestimmungen vorliegt. Die Lehrbefähigung des Generalisten/der Generalistin ist nicht weiter kommentiert.

Bezüglich der berufspraktischen Ausbildung besteht die Forderung, dass dafür 36 – 54 Kreditpunkte (CP) aufzuwenden sind. Gemäss Wegleitung zu den Anerkennungsgesuchen besteht hier ein relativ grosser Ermessensspielraum: Als Berufspraxis gelten Praktika, Hospitationen, Lehrveranstaltungen mit überwiegend praktischem Bezug, Elternabende u.a.m.

(2) Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I

Etwas ausführlicher sind die EDK-Vorgaben für die Ausbildung der Lehrpersonen für die Sekundarstufe I. Zwar wird in der überarbeiteten Version des Anerkennungsreglements auf die Unterscheidung zwischen Stufen- und Fächergruppenlehrkraft sowie auf die Angabe der Fächeranzahl verzichtet, doch macht das Reglement weitergehende Angaben zum Ausbildungsumfang allgemein. So sind bei einem Gesamtvolumen von 270-300 CP folgende Mindestvorgaben zu erfüllen:

- i. 120 CP für die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung
- ii. 36 CP für erziehungswissenschaftliche Inhalte
- iii. 48 CP für die Berufspraxis

Zusätzlich hält das Reglement fest, in welchem Umfang Leistungen pro Unterrichtsfach erbracht werden müssen. Die Vorgaben für erziehungswissenschaftliche und praktische Ausbildungsteile gelten auch für die Ausbildung zum kombinierten Diplom Sekundarstufe I / II.

Auch hier gilt gleichermaßen wie für die Ausbildung der Vorschul- und Primarlehrpersonen, dass die Anleitungen zur Gesuchserstellung einen deutlichen Ermessensspielraum in der Definition der einzelnen Bereiche zulassen.

(3) Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für Maturitätsschulen

Mit der Überarbeitung des Reglements ist die Vorgabe eines Zwei-Fächerstudiums weggefallen. Neu können in allen Matura-Fächern auch so genannte Monofach-Lehrpersonen ausgebildet werden. Die Ausbildung der Maturitätslehrpersonen (Gesamtvolumen von 60 CP) ist in quantitativer Hinsicht relativ straff durch das Anerkennungsreglement definiert: Fachdidaktische Anteile entsprechen mindestens 10 CP pro Fach, für erziehungswissenschaftliche und berufspraktische Teile müssen je mindestens 15 CP aufgewendet werden.

3.2 Bestandesaufnahme

3.2.1 Die Fächerfrage

(i) Studiengänge für Lehrpersonen der Vorschul- und Primarstufe:

Auch nach der Abschaffung der seminaristischen Ausbildung für Lehrpersonen der Primarschule wird in der Schweiz vielfach noch am Prinzip des Allrounders festgehalten. So sehen auch die neuen Studiengänge eine Ausbildung vor, bei der Lehrpersonen für alle Fächer der Volksschule gleichermassen zum Unterricht qualifiziert werden.⁵ Welche und wie viele Fächer diesem proklamierten Generalistenprofil entsprechen, ist jedoch von Ausbildungsinstitution zu Ausbildungsinstitution verschieden.

Die wichtigsten Unterschiede betreffen folgende Fachbereiche:

Sprachen	Erstsprache	Eine Kantonssprache gilt bei allen Ausbildungen als Pflichtfach.
	Fremdsprachen	Bei vier Studiengängen wird keine Fremdsprache im Pflichtprogramm angeboten. 21 Studiengänge setzen eine zweite Sprache als Massgabe (zumeist eine zweite Landessprache), in fünf Fällen kann zwischen Englisch und der zweiten Landessprache gewählt werden. Bei beiden Studiengängen der PHGR gelten drei Sprachen als Pflicht.
Natur-, Geistes-, und Sozialwissenschaften	Geschichte, Geografie, Biologie sowie Physik	Natur- und sozialwissenschaftliche Fächer werden meist als Integrationsfach („Mensch und Umwelt“ o.ä.) gelehrt. In vier Fällen werden die Fächer einzeln, nach MAR-Vorgaben, ausgewiesen. Ein natur- und geisteswissenschaftliches Integrationsfach oder die dazugehörigen Einzelfächer gelten in allen Ausbildungen als Pflichtfächer.
	Religion/Bibelkunde & Ethik	Der Bereich wird wahlweise als Integrationsfach oder als Einzelfach gelehrt. In acht Fällen ist Religion/Bibelkunde/Ethik Pflicht, in den anderen Fällen Teil eines Wahlpflichtprogramms. Vereinzelt ist Ethik in die Erziehungswissenschaften integriert.
Gestalten	Unterschieden wird zwischen textilem, nicht-textilem/technischem sowie bildnerischem Gestalten, wobei unterschiedliche Kombinationen bestehen: Bei sechs Studiengängen gilt der gestalterische Bereich als ein Fach, bei drei Studiengängen werden drei Einzelfächer aufgeführt. Bei zwei Dritteln der Ausbildungen gehört der Bereich Gestaltung zum Pflichtprogramm.	
Musik Sport	Musik, Rhythmik, Gesang und Instrumentalunterricht, Sport, Bewegung, Tanz	Musik- und Instrumentalunterricht werden sowohl als integriertes Fach als auch als zwei Einzelfächer in den Studienplänen aufgeführt. Sport und Bewegung werden meist zusammen unterrichtet, während Tanz/Rhythmik bei vielen Institutionen als Freifach geführt wird und nicht in den obligaten Fächerkatalog gehört. Sowohl Musik wie Sport müssen bei zwei Dritteln der Studiengänge obligatorisch belegt werden. Bei gut einem Drittel gehören diese Bereiche zum Wahlpflichtangebot.
Mathematik	gilt bei allen Ausbildungen als Pflichtfach.	

In der Einzelfallbetrachtung sind die von den Ausbildungsinstitutionen oder kantonalen Verordnungen gemachten Deklarationen der Generalistenausbildung im Hinblick auf die gesamtschweizerische Harmonisierung wenig aussagekräftig. Die obige Tabelle zeigt, dass die Fächerdefinition keinesfalls einheitlich

⁵ Das übrige Europa hat zum Teil bereits vor Jahrzehnten die Umstellung auf die Fächergruppenausbildung auch für die Primarschule vorgenommen. Vgl. dazu Punkt 3.3 des vorliegenden Berichts.

ist. Sie umfasst zwischen sechs und elf Fächern. Nimmt man bei der Berechnung der Anzahl Fächer, für welche eine Unterrichtsbefähigung erteilt wird, eine Vereinheitlichung vor, so ergibt sich ein Spektrum, das sich zwischen sechs und acht Fächern bewegt.⁶

(ii) Studiengänge für Lehrpersonen der Sekundarstufe I sowie Doppeldiplome SI/II:

Mit der Revision der Anerkennungsreglemente vom 28. Oktober 2005 wurde die Unterscheidung der beiden Kategorien "Fächergruppenlehrkraft" und "Stufenlehrkraft" beseitigt. Die Ausbildungen sollen künftig nach dem einheitlichen Typus der „Lehrperson der Sekundarstufe I“ gestaltet werden. Die erteilten Unterrichtsbefähigungen gelten somit in der Regel für die ganze Sekundarstufe I.

Mit der Revision der Anerkennungsreglemente vom 28. Oktober 2005 wurde auch die Vorgabe einer minimalen und maximalen Fächerzahl aufgehoben. In der Auslegung des Anerkennungsreglements musste die zuständige Anerkennungskommission definieren, was als Fach bezeichnet werden kann. Es wurde dafür der folgende Katalog von Disziplinen gewählt:

Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch, Rätoromanisch, Spanisch, Latein, Mathematik, Informatik, Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Geographie, Bildnerisches Gestalten/Zeichnen/technisches Gestalten, Musik, Religionslehre/ Theologie, Sport, Hauswirtschaft, Werken/Werken textil.

Zudem wurde festgehalten, dass das Integrationsfach Naturwissenschaften ("Naturlehre", "Natur & Technik", "Naturwissenschaften"), bestehend aus Inhalten von maximal drei der oben erwähnten Fächer (Biologie, Chemie, Physik), ebenfalls als Unterrichtsfach gezählt werden kann.⁷ Diese Liste kann gemäss EDK-Reglement durch die Anerkennungskommission ergänzt werden, wenn eine Institution nachweisen kann, dass die fachliche Grundlage für ein gemäss kantonalen Lehrplänen unterrichtetes Fach in der Aufzählung fehlt.

Die Ausbildungsrealität sieht so aus, dass der angebotene Fächerkatalog erheblich variiert. Sieben Institutionen richten sich in der Bestimmung der möglichen Fächer nach dem Maturitätsanerkennungsreglement (MAR), die anderen fünf Studiengänge kennen auch so genannte Integrationsfächer, also Fächer, die sich nach den kantonalen Lehrplänen ausrichten und verschiedene MAR-Fächern zu einem Ganzen verbinden.⁸

Ausbildungsinstitution	Fächeranzahl
HEP BEJUNE	1-2
ASP TI (S1)	1-2
HEP VS	2
HPSA-BB (HLA)	2
PHBERN	3
FHA (BEZ)	3
HPSA-BB (SLA)	3-4
PHS	4
PHZ	4
PH SH/ZH	4
FHA	3-4
HEP VD (S1)	3
HEP VD (S1/2)	1-2
UNI FR (dt. Abt.)	3-4
UNI FR (fr. Abt.)	3

Abbildung 1: Anzahl unterrichtbefähigende Fächer nach Studiengang (SI sowie SI/II)

⁶ Als einheitliche Berechnungsgrundlage dient der folgende Fächerkatalog: (1) Erstsprache, (2) Zweitsprache, (3) Englisch, (4) Mathematik, (5) Integrationsfach Natur- und Geisteswissenschaften, (6) Sport/ Bewegung, (7) Zeichnen/Gestalten, (8) Musik.

⁷ Vgl. Anhang des Regelements über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für die Lehrkräfte der Sekundarstufe I. Bern: EDK.

⁸ Unter den Integrationsfächern am meisten vertreten ist der naturwissenschaftliche Fachbereich ("Natur&Technik", "Naturlehre", "sciences" etc.) und der Bereich Gestaltung (Integration von textilem, nicht-textilem sowie bildnerischem Gestalten).

Da der Fächerkatalog nicht in allen Kantonen identisch ist, ist die Übersicht über die Anzahl Fächer, für welche eine Unterrichtsbefähigung ausgestellt wird, nur bedingt vergleichbar. Zudem ist nach dem überarbeiteten Anerkennungsreglement auch eine Monofachausbildung (Unterrichtsbefähigung in nur einem schulrelevanten Fach) anererkennungsberechtigt. Die Zahl der Ausbildungen, welche eine Monofachausbildung ermöglichen, kann in Zukunft noch ansteigen.⁹

Bei der Definition insbesondere der so genannten Integrationsfächer muss jedoch darauf geachtet werden, wie die fachlichen Kompetenzen erlangt werden, damit die auf der Sekundarstufe I unterrichteten Fächer auch tatsächlich gut unterrichtet werden können.

(iii) Studiengänge für Lehrpersonen der Gymnasien:

Der Fächerkatalog richtet sich nach den Anforderungen des Maturitätsanerkennungsreglements (MAR). Ausgebildet wird in der Regel in ein bis zwei Fächern.

3.2.2 Modelle zur Ausbildung der Lehrperson für die Vorschul- und Primarstufe: Stufung und Ausbildungsanteile

(i) Realisierte Modelle

Bezüglich der Klassenstufen, für welche eine Unterrichtsbefähigung auf der Stufe Vorschule und Primar erworben werden kann, lassen sich drei Modelle unterscheiden:

- (1) Integrale Unterrichtsbefähigung für die Klassen -2 (Kindergarten/Vorschule) bis +6 (Primarstufe)
- (2) Klassische Aufteilung in Kindergarten- (-2/-1) und Primarstufenunterrichtsbefähigung (+1/+6)
- (3) Kindergarten- und Unterstufe bzw. „Basisstufen“-Unterrichtsbefähigung sowie Primarstufenunterrichtsbefähigung.

An Schweizer Hochschulen werden auf der Vorschul- und Primarstufe derzeit 27 Studiengänge angeboten.

Institutionen	Integral	VS	VS/PS	PS-Teil	PS	Fächer
ASP TI		-2/-1			+1/+5	9
ASP TI (210 CP)	-2/+5					9
HEP BEJUNE	-2/+6					12
HEP FR	-2/+6					9
HEP VD	-2/+6					9
HEP VS	-2/+6					9
HPSA-BB			-2/+2		+1/+6	8
PFH GR		-2/-1			+1/+6	11/12
PH SH		-2/-1			+1/+6	8/7
PH TG		-2/-1			+1/+6	7
PHA		-2/-1			+1/+6	6
PHBE	-2/+6					6-8
PHR			-2/+3		+1/+6	8/9
PHSO			-2/+2	+3/+6		8
PHZ			-2/+2		+1/+6	7/8
PHZH		-2/-1			+1/+6	8/7
Uni GE	-2/+6					9
TOTAL	7	6	4	1	9	6-12

Tabelle 1: Unterrichtsbefähigungen nach Klassenstufen, Studiengänge VS/PS

Anzumerken ist, dass die Fächerdefinition grundsätzlich in der Hand der Ausbildungsinstitutionen liegt. Ausbildungsmodelle mit integralen Stufenbefähigungen kennen sieben Hochschulen: Alle Westschweizer Hochschulen, dazu zählen auch die deutschsprachigen Abteilungen der PHVS und der PHFR, und es kommt die PHBern hinzu. Die ASPTI bietet drei Studiengänge an, von denen einer eine integrale Unterrichtsbefähigung vorsieht.

⁹ Dies betrifft ausschliesslich konsekutive Modelle, da die Fächerbreite bei integrativen Varianten durch die Struktur der Ausbildung weitgehend vordefiniert ist.

Die traditionelle Aufteilung der Studiengänge gemäss Modell (2) kennen sechs Hochschulen. Eine Aufteilung in Kindergarten- und Unterstufe einerseits sowie Primarstufe andererseits wiederum ist bei sechs Studiengängen der Fall. Ausbildungen gemäss Modell (3) werden in verschiedenen Kombinationen angeboten: In der Regel gilt für die Kindergarten- und Unterstufe eine Befähigung für die Klassen -2 bis +2. Eine Ausnahme bildet die PHR: Sie bildet für die Klassenstufen -2/+3 aus. Die Ausbildung für die Primarstufe gilt für alle Klassenstufen (+1/+6), sodass bei für die PHR Überschneidungen hinsichtlich der Unterrichtsbefähigungen der beiden Ausbildungsgänge entstehen.¹⁰

(ii) Studienanteile der Studiengänge

Die untenstehende Tabelle gibt einen Überblick über die Verteilung nach fachwissenschaftlichen und -fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und praktischen Ausbildungsanteilen an den verschiedenen Ausbildungsinstitutionen.

Wichtige Einschränkung zur Aussagekraft der nachfolgenden Abbildungen: Anzumerken ist, dass die Zuordnungen nicht immer nach den aufgeführten Kategorien zu ermitteln sind, da in den Studienplänen oft regional-spezifische Terminologien gebraucht werden (dies gilt insbesondere für die Trennung zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktik). Die nachfolgenden Werte sind deshalb als approximative Grösse zu interpretieren. Zusätzlich zu beachten ist, dass die Ausbildungen für Lehrpersonen der Vorschul- und Primarstufe in der Regel ein Volumen von 180 ECTS aufweisen.¹¹ Dieselben grundsätzlichen Einschränkungen gelten auch für die Modellberechnungen zu den Studiengängen für Lehrpersonen der Sekundarstufen I und II.

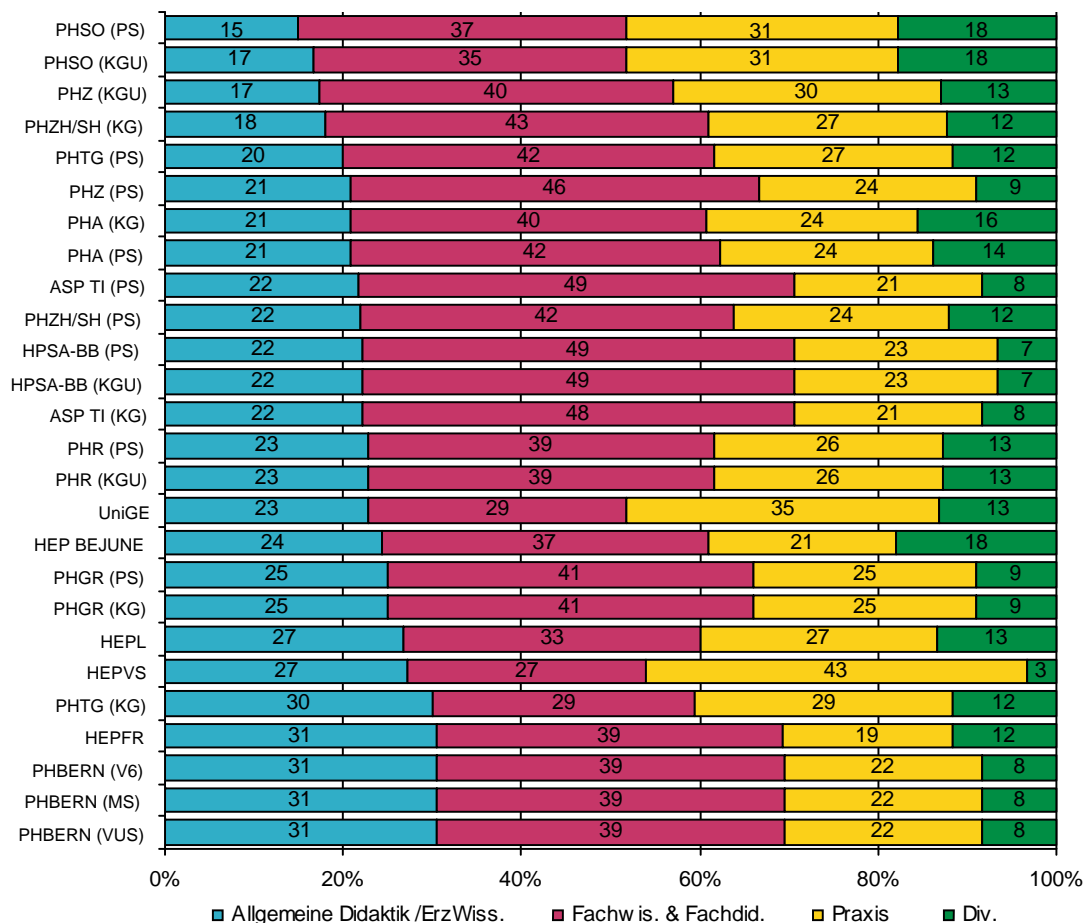


Abbildung 2: Studiengänge Vorschule/Primarstufe nach Ausbildungsanteilen (2005)

¹⁰ Gemäss Pressemitteilung der PH FHNW vom Mai 2006 werden sämtliche PH der FHNW ab 2009 nach den Modellen Vorschul- und Primarstufe (-2/+2) sowie Primarstufe (+1/+6) ausbilden.

¹¹ Ausnahme bildet der Studiengang der Universität Genf: Das LME-Studium dauert 4 Jahre, respektive ist mit 230 CP dotiert.

- **Erziehungswissenschaften und Allgemeine Didaktik:** Unter dem Begriff "Erziehungswissenschaften" wurden mehrere Bezugswissenschaften zusammengefasst: pädagogische Psychologie, Bildungssoziologie, Bildungsphilosophie, Sonderpädagogik etc. Die Allgemeine Didaktik kann dabei als Einzelmodul, öfter jedoch als Querschnittsthematik in den Unterricht eingehen. Die durchschnittliche Aufwendung für diesen Studienbereich liegt bei 23% der Gesamtstudienzeit, die Unterschiede zwischen den Ausbildungsinstitutionen sind eher hoch: Am meisten Studienzeit für Erziehungswissenschaften und Allgemeine Didaktik wenden die PH Bern und FR mit knapp 31% auf, mit 15% am wenigsten Studienzeit sieht das Studienprogramm der PHSO (Primarstufe) vor. Separat zu beurteilen ist der Studiengang der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Genf, da sich dieser auf ein Volumen von 230 CP verteilt.
- **Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung:** Die Studienpläne zeigen, dass für die Stufe Vorschule/Primarschule der fachdidaktische Unterricht überwiegt und fachwissenschaftlicher Unterricht nur marginal gelehrt wird. Generell gesehen, werden durchschnittlich 38% der Unterrichtszeit für Fachwissen und Fachdidaktik aufgewendet. An den Polen befinden sich einerseits die HEPVS mit knapp 27%, andererseits die HPSA-BB (beide Studiengänge) und die ASPTI (Primarstufe) mit ca. 49% des Gesamtstudienvolumens.¹² Die Hypothese, dass die Anzahl der Fächer, für welche eine Unterrichtsbe-fähigung ausgestellt wird, einen Einfluss auf die verwendete Zeit für Fachwissen und - didaktik hat, kann als Tendenz bestätigt werden. -Eine leichte Korrelation lässt sich für die Annahme finden, dass die Ausbildungsanteile auch mit der Anzahl Klassenstufen, für welche eine Unterrichtsbe-fähigung erteilt wird, zusammenhängen.
- **Berufspraktische Ausbildung:** Hinsichtlich der Berufspraxis liegen alle Hochschulen innerhalb der Vorgaben des Anerkennungsreglements. Der Tiefstwert liegt bei 19% (HEPFR), der Höchstwert bei knapp 43% (PHZH/SH und HEPVS). Anzumerken ist, dass diese Werte nicht immer die tatsächliche Zeit wiedergeben, welche die Studierenden an Praxisschulen verbringen. Als berufspraktische Arbeit werden teilweise ebenfalls die Vor- und Nachbereitung, mit dem Praxisunterricht verbundene Schulan-lässe und Elterngespräche, Unterrichtsbesprechungen etc. gewertet. Die Definitionshöhe liegt bei den Hochschulen, entsprechend grosse Unterschiede hinsichtlich der tatsächlichen praktischen Aus-bildungszeit sind auszumachen. Das Minimum an effektiver Verweildauer in den Praktika liegt bei 14 Wochen. Zusammenhänge zwischen der Dauer der berufspraktischen Ausbildung und der Anzahl Fä-cher und Klassenstufen, für welche die Unterrichtsbe-fähigung ausgesprochen wird, sind hier nicht auszumachen.
- **Sonstiges:** Unter dieser Kategorie werden interdisziplinäre Veranstaltungen, Prüfungen und Diplom-arbeiten zusammengefasst. Die Aufwendungen variieren zwischen 3% und 18%.

3.2.3 Modelle zur Ausbildung der Lehrperson für die Sekundarstufe I (inkl. Kombidiplom für Sekun-darstufe I & II): Stufung und Ausbildungsanteile

(i) Realisierte Modelle

Die erteilten Unterrichtsbefähigungen gelten in der Regel für die ganze Sekundarstufe I. Sie unterliegen aber dennoch gewissen Schwankungen, da die kantonalen Vorgaben bzgl. Übertrittsstufen noch nicht harmoni-siert sind. Entsprechend gibt es Unterschiede bezüglich der Anzahl Klassenstufen, für welche ein Lehrdip-lom der Sekundarstufe I gilt.

¹² Es handelt sich hier ausschliesslich um die theoretischen Inhalte, die berufspraktischen Anteile, welche u.a. zur Einübung des erwor-benen (Fach-) Wissens genutzt werden, sind separat ausgewiesen. Die tatsächlichen Aufwendungen für Fachwissen und Fachdidaktik liegen also höher.

(ii) Ausbildungsanteile

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Verteilung der Anteile für die Sekundarstufen-I-Studiengänge. Dabei werden auch diejenigen Studiengänge aufgeführt, welche zu einem so genannten Doppel-Diplom für die Sekundarstufen I und II führen. Zu unterscheiden sind hier die konsekutiven und die integrierten Studienmodelle.¹³

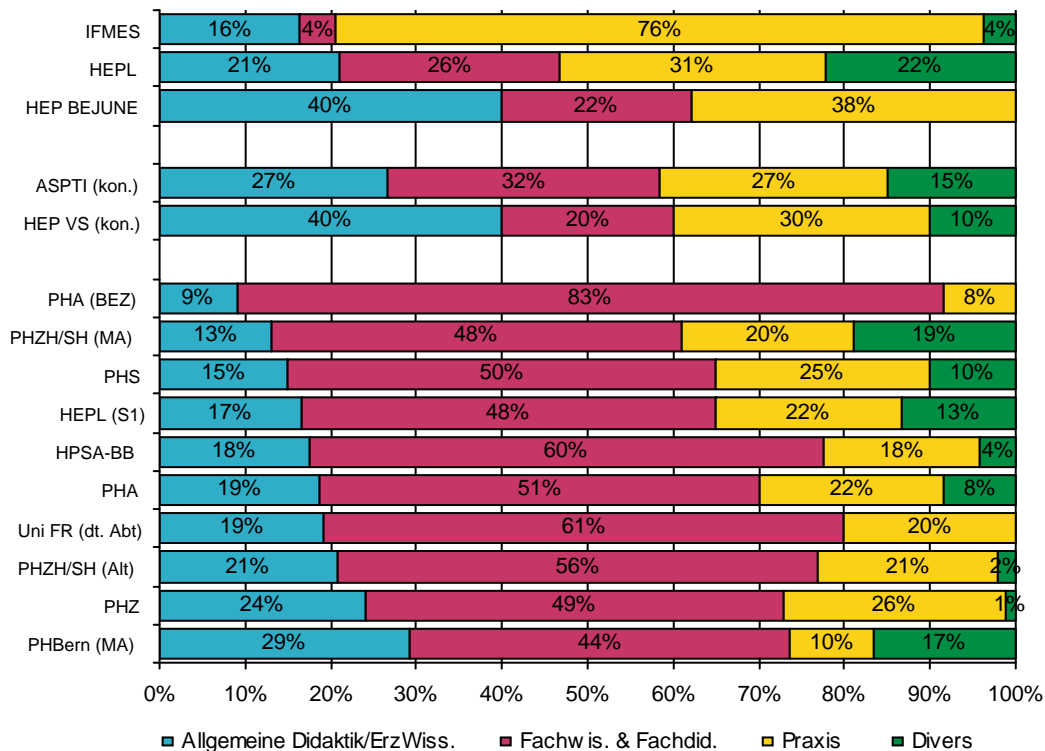


Abbildung 5: Studiengänge Sek I/II nach Ausbildungsanteilen (2005)

- **Konsekutive Modelle:** Die HEPVS und die ASPTI einerseits, die HEPL, HEPBEJUNE und IFMES andererseits bauen auf einem fachwissenschaftlichen Studium auf, die eigentliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung beinhaltet nur das berufswissenschaftliche Studium. Entsprechend bezeichnen die für die konsekutiven Studiengänge ausgewiesenen Anteile kaum fachwissenschaftliche Inhalte. Die Modelle der HEP BEJUNE, HEPL und IFMES (Studienvolumen von ca. 90 CP) bilden dabei für beide Sekundarstufen ("Doppeldiplom") aus.¹⁴
- **Integrierte Modelle:** Diese Studienmodelle dauern bis anhin vier Jahre bzw. haben ein Volumen von 240 Kreditpunkten.¹⁵ Der *erziehungswissenschaftliche* Anteil variiert zwischen 29% (PHBern, Masterstudium) und 9% (PHA, BEZ), wobei die Hälfte der Ausbildungsinstitutionen um 20% der Studienzeit erziehungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Fragen widmen. Der grösste Teil der Studienzeit ist für *fachwissenschaftliche und fachdidaktische* Inhalte reserviert, nämlich durchschnittlich etwas mehr als die Hälfte der Studienzeit (55% oder 132 CP). Mit über 80% der Studienzeit wendet der Bezirkslehrpersonenstudiengang der PHA am meisten für unterrichtsfachbezogene Inhalte auf, die PHBern mit knapp 44% am wenigsten. Auch die berufspraktischen Anteile unterliegen einer erheblichen Varianz (Mittelwert 19%), sie liegen bei den integrativen Modellen zwischen 8% (PHA-BEZ) und 26% (PHZ). Die Kategorie Sonstiges umfasst vor allem Diplomarbeiten und deren Vorbereitung sowie überfachliche Spezialangebote (zwischen 0 und 22%).

¹³ Wie für die Berechnung zu den Ausbildungsanteilen der Studiengänge für Lehrpersonen der Vorschul- und Primarstufe gelten die gleichen Einschränkungen (vgl. oben). Zu den konsekutiven Modellen der HEPVD sind keine Daten vorhanden.

¹⁴ Sowohl im Kanton Tessin als auch im Kanton Genf müssen Interessierte vor Beginn der Ausbildung über eine Anstellung auf der entsprechenden Stufe verfügen, um zur Ausbildung zugelassen werden zu können.

Über ein weiteres Modell verfügt derzeit noch der Kanton Aargau: Angehende Lehrpersonen der Bezirksschulen (Sekundarstufe I für erweiterte Ansprüche) absolvieren ein Zwei-Fachstudium an einer Universität. Alternativ kann das Fachstudium in mindestens 3 Fächern mit einer kantonalen Fachprüfung abgeschlossen werden. Die pädagogisch-berufliche Ausbildung folgt aufbauend auf die fachwissenschaftliche Ausbildung. Diese Ausbildung wird jedoch nicht mehr weitergeführt.

¹⁵ Gemäss den überarbeiteten Reglementen der EDK dauert die Ausbildung zur Lehrperson der Sekundarstufe I neu mindestens 270 CP. Diese Vorgaben sind seit 1. Januar 2006 in Kraft.

3.2.4 Ausbildung zur Lehrperson für Maturitätsschulen

Die nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über die Verteilung der Anteile der Diplomausbildungen für Gymnasiallehrpersonen. Anzumerken ist dabei, dass sowohl die HEP BEJUNE wie die HEPVD für beide Sekundarstufen ausbilden.

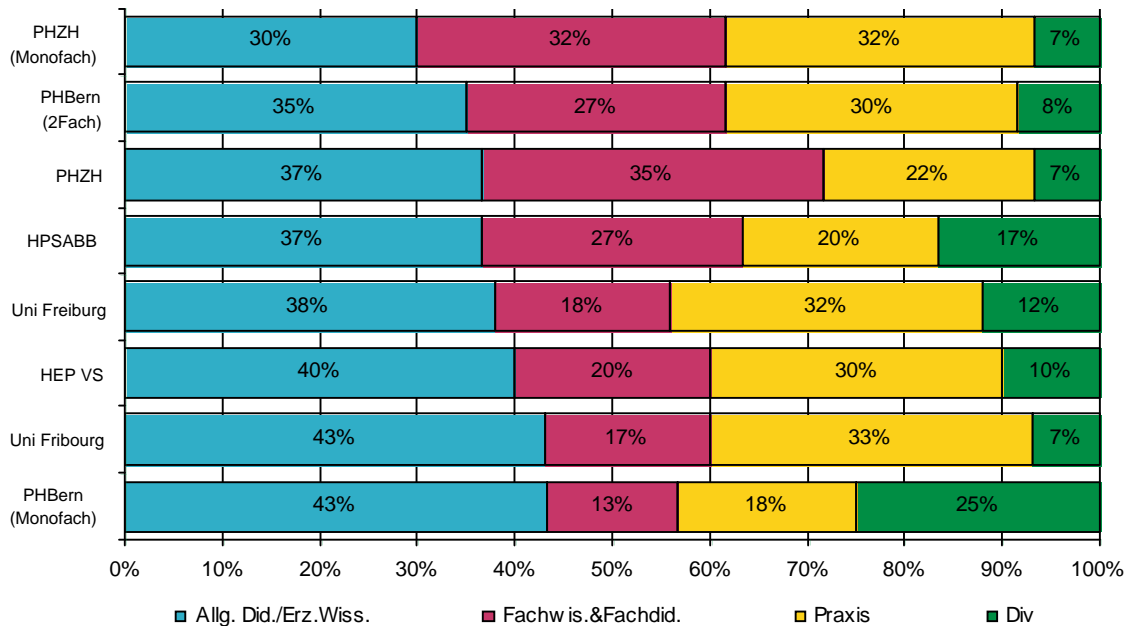


Abbildung 6: Verteilung Ausbildungsanteile für Maturitätslehrpersonen ausbildungen (2005)

Gemessen an einem Gesamtvolumen von 60 CP bzw. einem Jahr Studienzzeit liegen die Anteile je Ausbildungsbereich relativ weit auseinander. Dies ist umso erstaunlicher, da erstens die Fächeranzahl stabil ist – in der Regel wird für die Gymnasialstufe in zwei Fächern ausgebildet. Zweitens gibt es eine Homogenität hinsichtlich der Gültigkeit in Bezug auf die Unterrichtsstufen, für welche das Diplom befähigt. Der Ermessensspielraum in der Ausgestaltung der berufsbezogenen Ausbildung wird zukünftig jedoch weiter eingeschränkt sein: Gemäss dem revidierten Anerkennungsreglement¹⁶ ist die Verwendung von 50 CP (bei einer Ausbildung in zwei Unterrichtsfächern) von insgesamt 60 CP durch die Vorgaben des Reglements vorgegeben.

3.3 Lehrer- und Lehrerinnenkategorien im europäischen Umfeld

3.3.1 Institutioneller Ort der Ausbildung und Lehrerkategorien

Die berufsbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung war Ende 2005 in den meisten europäischen Ländern auf Hochschulstufe angesiedelt. Ausnahmen bilden die Kindergartenausbildung in Österreich, die Erzieherinnenausbildung in Deutschland sowie von den Regelstudiengängen abweichende Studiengänge in England und in den Niederlanden, die in der Regel als berufsbegleitende Ausbildungsgänge an Hochschulen oder Hochschulkonsortien angeboten werden.

Wie Tabelle 2 zeigt, sind je nach Land unterschiedliche Hochschultypen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorgesehen. Je nach institutioneller Einbindung ergeben sich unterschiedliche Situationen im Hinblick auf die Verbindung von Lehre und Forschung, Weiterqualifikation (Promotion) und Verbindung zwischen pädagogisch-didaktischer und fachwissenschaftlicher Ausbildung. Die unterschiedlichen Hochschulen bilden zudem ihrerseits unterschiedliche Kategorien von Lehrpersonen aus.

¹⁶ Vgl. Art. 7 des Reglements über die Anerkennung der Lehrdiplome für Maturitätsschulen. Vorgeschrieben sind je 15 CP für Praxis und Erziehungswissenschaften sowie 10 CP für fachdidaktische Inhalte (pro Fach).

	Stufenausbildung			Modell		Fächer	
	V/P	Sek I	Sek II	PS	S1/2	VP	S1/2
Belgien (fr/fl)	BA (3)		MA (4-6)	S	K	alle	2-3 / 1-2
Deutschland	MA (4.5)	MA (4.5)	MA (6.5)	S/K	S/K	2-3	2
England	BA (3), BA (4)			S/K	S/K	1-3	1-2
Finnland	BA (3), MA (5)	MA (5)		S	S	alle	1-2
Frankreich	Maitrise (5)			K	K	alle	1-2
Italien	BA (4)	MA (6)		S	K	alle	1-2
Niederlande	MA (4)	MA (4), MA (5)	MA (5)	S	S/K	alle	1
Österreich	BA (3)	BA (3), MA (5.5)	MA (5.5)	S/K	S/K	alle	2

BA: Bachelor
MA: Master
(): Dauer in Jahren
S: Integriertes Modell
K: Konsekutives Modell

Tabelle 2: Kategorien von Lehrpersonen und Ausbildungsinstitutionen

Mit Ausnahme von Baden-Württemberg findet die Lehrerausbildung in allen deutschen Bundesländern an den Universitäten statt. In Italien werden die Sekundarlehrpersonen nach der fachwissenschaftlichen Ausbildung an der Universität an postgradualen Schulen (scuole di specializzazione) ausgebildet. Deren Abschluss ist Voraussetzung dafür, um zum Wettbewerbsverfahren für Unterrichtsstellen zugelassen zu werden. Die holländischen Pädagogischen Hochschulen bilden Lehrpersonen für alle Stufen aus, die Universitäten jedoch nur für die Sekundarstufe I und II. In Österreich bestehen für die Sekundarstufenausbildung beide Möglichkeiten (Pädagogische Akademien und Universitäten), Lehrpersonen für die Sekundarstufe II werden jedoch ausschliesslich an der Universität ausgebildet.

3.3.2 Lehrerkategorien

Die Lehrerkategorien variieren stark von Land zu Land. Von den neun untersuchten Ländern kennen vier eine separate Ausbildung für die Vorschulstufe, und fünf bilden Vorschul- und Primarstufenlehrpersonen gemeinsam aus. Die Schweiz kennt sowohl nach Vorschul- und Primarstufe getrennte als auch gemeinsame Ausbildungsgänge; in Deutschland existiert keine eigentliche Kindergartenausbildung. Kombinierte Diplome für die Sekundarstufen I und II kennen fünf Länder (Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweiz und Österreich), wobei drei davon (Niederlande, Schweiz und Österreich) auch je getrennte Studiengänge für Lehrpersonen der Sekundarstufen I und II anbieten. Die Lehrerinnen- und Lehrerausbildungsinstitutionen in Frankreich sind dem Namen nach universitär (Instituts universitaires de formation des maîtres), gelten aber als eigenständiger Hochschultypus.

3.3.3 Studienstruktur

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den untersuchten europäischen Ländern kennt ebenso wie die Schweiz die zwei grundlegenden Organisationsmodelle (integriertes Modell / konsekutives Modell). Die beiden Modelle sind im Hinblick auf die Einführung von gestuften Studiengängen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung präjudizierend. Während das integrierte Modell, einen BA oder MA of Education nahe legt, liegt bei konsekutiver Organisation eher ein Modell mit einem fachwissenschaftlichen BA (BA of Arts oder BA of Science) und einem berufsorientierten MA (MA of Education) nahe.

In den meisten untersuchten europäischen Ländern gelangen zukünftige Lehrpersonen direkt von der Sekundarstufe II in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und durchlaufen eine integriert aufgebaute Ausbildung. Festzustellen ist eine klare Divergenz nach Zielstufen: Das integrierte Modell ist für die Ausbildung der Vorschul- und Primarstufe deutlich häufiger als das konsekutive Modell, das für die Sekundarstufe II als Regelfall gelten kann. Für die Ausbildung Sek I gibt es am häufigsten beide Modelle. Die Abbildung zeigt, dass die Einführung gestufter Studiengänge in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung je nach Ausbildungsmodell auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen kann.

Als Spezialfall kann die Ausbildung in Deutschland angesehen werden, da eine eindeutige Zuordnung nicht möglich ist: Die Lehrerausbildung in Deutschland ist streng genommen immer konsekutiv gestaltet, weil die künftigen Lehrpersonen nach dem Studium das so genannte einjährige Referendariat (Vorbereitungsdienst) absolvieren müssen. Erst nach dieser berufspraktischen Phase erhalten sie die Unterrichtsbefähigung. Berücksichtigt man jedoch nur die erste Ausbildungsphase (Studium), zeigt sich, dass Deutschland sowohl das integrierte als auch das konsekutive Ausbildungsmodell kennt. Für die Implementierung von Bachelor- und Masterstrukturen hat die Kultusministerkonferenz beschlossen, dass künftig nur solche Bachelor- und Masterstudiengänge anerkannt werden, bei denen das fachwissenschaftliche und berufsbezogene Studium

gleichzeitig stattfinden beziehungsweise welche integrativ respektive parallel gestaltet sind (vgl. Beschluss der KMK vom 1. März 2002).

4. Kriterien der Harmonisierung

4.1 Untersuchte Modelle

Im Folgenden sollen verschiedene Ausbildungsmodelle anhand definierter Kriterien besprochen werden. Als Modellvarianten im Bereich der Vorschul- und Primarlehrpersonenausbildung gilt es einerseits das integrale Modell -2/+6 zu berücksichtigen (Modellvariante 1). Dieses wird vornehmlich in der Westschweiz angeboten. Andererseits bestehen in der deutschsprachigen Schweiz Modellvarianten, welche eine Unterteilung der beiden Stufen vorsehen (Modellvarianten 2, 3 und 4).

Wie oben dargestellt, bestehen auch für die Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I einige wesentliche Differenzen. So finden sich Unterschiede in Bezug auf die Organisation der fachwissenschaftlichen Ausbildung sowie auf die Anzahl Fächer sowie der Stufen, für welche die Diplome gelten.

Die Kommission Ausbildung hat sich auf folgende zu untersuchende Modellvarianten geeinigt:

Für die Vorschul- und Primarstufe:	Modell 1: -2+6 Modell 2: -2+2 und +3+6 Modell 3: -2-1 und 1-6 Modell 4: -2+2 und +1+6
Für die Sekundarstufe I und II	Modell 5: SI konsekutiv Modell 6: SI integrativ Modell 7: SI und SII kombiniert

4.2 Kriterien

Eine Harmonisierung der Ausbildungen kann über verschiedene Wege angestrebt werden. So sind inhaltsorientierte (Fachinhalte, Anzahl Fächer), strukturorientierte (Aufbau) und quantitative (Anzahl Kreditpunkte je Fach) Aspekte zu unterscheiden. Im Folgenden werden die oben beschriebenen Modelle im Bezug auf die Kriterien der Harmonisierung diskutiert.¹⁷

1. Qualität der pädagogischen und der fachlichen Ausbildung: Minimale Dotation je Ausbildungsbereich und Fach

Eine erste Orientierung für die Zuteilung der Ausbildungsteile geben die Anerkennungsreglemente der EDK (vgl. Punkt 3.1.4), indem sie eine minimale Kreditvergabe je Ausbildungsbereich vorgeben. Diese Vorgaben sind im Zuge der Anerkennungsverfahren überprüft worden und können von allen Modellvarianten als erfüllt betrachtet werden. Von den Anerkennungsreglementen werden jedoch nicht alle Details geregelt. Für die Studiengänge VS/PS bleiben erziehungswissenschaftliche und allgemein didaktische, forschungsbezogene sowie fachlich-fachdidaktische Inhalte im Ermessensspielraum der Ausbildungsinstitutionen. Etwas detaillierter geregelt sind die Anteile für die Studiengänge Sek I und Sek II. So sind Mindestanteile für die erziehungswissenschaftlichen, berufspraktischen sowie fachlichen Inhalte vorgegeben. Offen bleibt auch hier jedoch der Umfang der wissenschaftsbezogenen Arbeit.

Im Zuge der Harmonisierungsbestrebungen und mit Blick auf die Qualität in den einzelnen Bereichen der Ausbildungen müssen zwei Aspekte diskutiert und im Hinblick auf unterschiedliche Auslegungsmöglichkeiten geklärt werden: Erstens müssen die **Anteile einzelner Ausbildungsbereiche** (Erziehungswissenschaften/Allgemeine Didaktik, Fachwissen und Fachdidaktik, Berufspraxis, Wissenschaftsmethodik, Wahlbereich) in ein Verhältnis zur Unterrichtsbefähigung gesetzt werden. Ein zweites zentrales Kriterium für die Beurteilung der unterschiedlichen Modellvarianten besteht in der Sicherstellung einer angemessenen **fachlichen und fachdidaktischen Kompetenz** der zukünftigen Lehrpersonen.

¹⁷ Dabei wird bei der Beurteilung der Modelle kaum darauf Bezug genommen, welche inhaltlichen Kompetenzen künftige Lehrpersonen erreichen müssten, sondern die Kriterien beziehen sich zumeist auf den strukturellen Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dies begründet sich einerseits forschungsökonomisch, da eine solche Analysearbeit den Rahmen der vorliegenden Expertise gesprengt hätte. Andererseits kann gegenwärtig nicht davon ausgegangen werden, dass in der Diskussion über die „richtigen“ Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Konsens herrscht. Eine Übereinstimmung über die anzuwendenden Standards müsste jedoch einer solchen Arbeit zwingend vorangehen und kann nicht aus der hier vorgetragenen Analyse abgeleitet werden.

Modellvarianten VS/PS: Die Vorgaben des Anerkennungsreglements beziehen sich auf die Anzahl Credits, welche im Zuge der berufspraktischen Ausbildung zu erwerben sind (36 – 54 CP). Unterschiedliche Modellvarianten bezüglich Anzahl Klassenstufen und Fächer werden dabei nicht erwähnt. Auch bleiben die Vorgaben für erziehungswissenschaftliche und fachliche Anteile unreglementiert.

Geht man davon aus, dass ein Mehr an Klassenstufen auch einen Mehraufwand bezüglich erziehungswissenschaftlichen Inhalten notwendig macht, müssten die **Ausbildungsanteile** je Modell variieren. Zusätzlich gilt für alle Modellvarianten, dass die Ausbildung sowohl wissenschaftlichen Ansprüchen sowie ICT-Ansprüchen genügen muss. Dieser Anteil betrifft alle Ausbildungen im gleichen Masse. Nimmt man für die Anteile Durchschnittswerte an, ergibt sich je Modellvariante folgendes Bild für die Anteile Erziehungswissenschaften, ICT, Wissenschaftsausbildung sowie Berufspraxis:

Klassenstufen	Modell 1	Modell 2	Modell 3		Modell 4	
	-2,+6	-2,+2 / +3,+6	-2, -1	+1,+6	-2,+2	+1,+6
ErzWi / AD	55 CP	45 CP	40 CP	50 CP	45 CP	50 CP
Forschung/ICT/ Diplomarbeit (Sonstiges)	10 CP	10 CP	10 CP	10 CP	10 CP	10 CP
Berufspraxis	45 CP	45 CP	45 CP	45 CP	45 CP	45 CP
Total	110 CP	100 CP	95 CP	105 CP	100 CP	105 CP
Restvolumen	70 CP	80 CP	85 CP	75 CP	80 CP	75 CP

Als variabler Teil bleiben die fachliche sowie die Wahl- bzw. Spezialisierungs- und Vertiefungsmöglichkeiten. Eine Präferenz zugunsten eines Modells fällt unter dem Gesichtspunkt des Gesamtvolumens der zur Verfügung stehenden Ausbildungszeit dem Modell 2 zu, da es sich als das ausgewogenste Modell präsentiert: Für beide Stufen stellt es etwa gleiche Anforderungen und lässt am meisten Raum für Fach- und Vertiefungsinhalte zu.

Forderungen bezüglich der minimalen **Dotation der Fächer** und/oder dem Fachbereich sind im Anerkennungsreglement nicht enthalten. Entsprechend unterschiedlich fallen die Anteile in den Ausbildungsinstitutionen aus (vgl. Punkt 3.2.2). Die folgende Tabelle gibt den approximativen Umfang je Fach wieder.

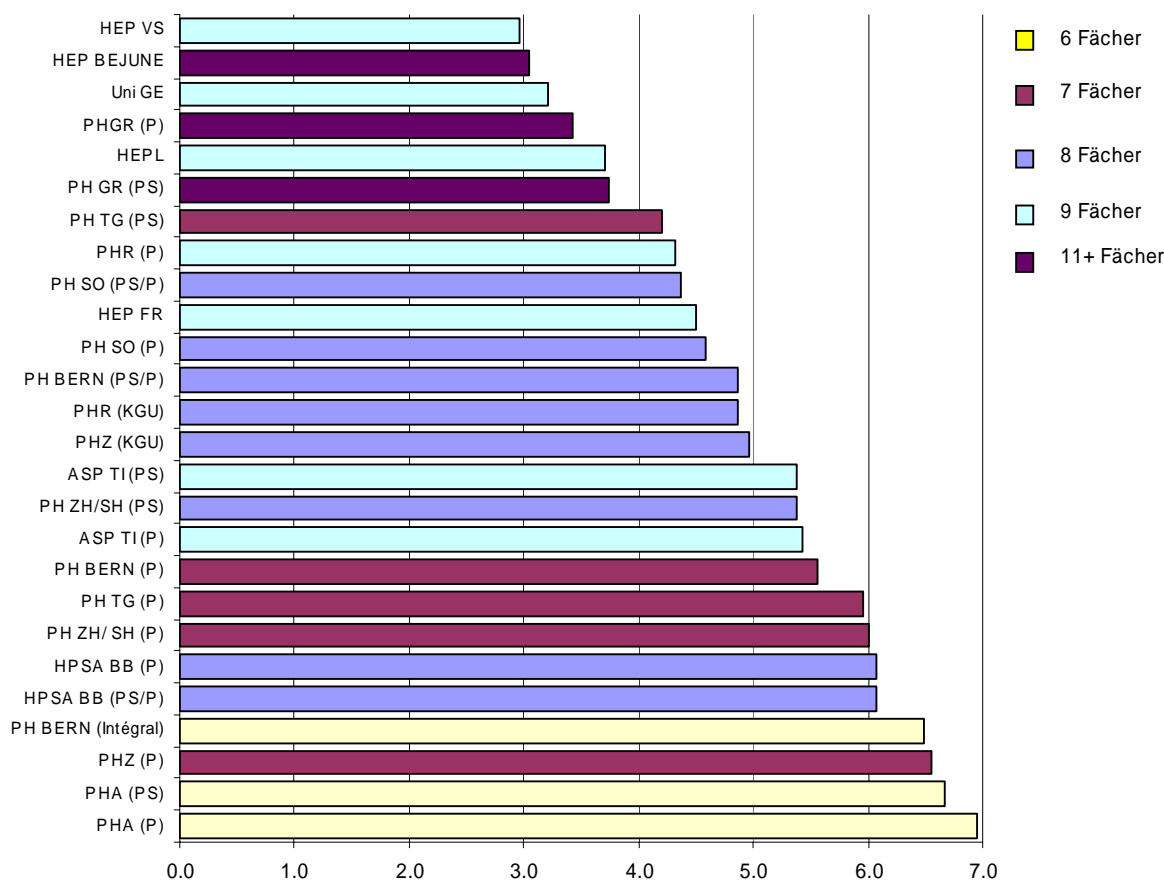


Abbildung 7: Durchschnittliche Aufwendung nach Fach in den Studiengängen für Lehrpersonen der Vorschul- und Primarstufe

Geht man bei der Gewichtung nach Anzahl Fächer, für welche eine Unterrichtsbefähigung erteilt wird, von einer hypothetischen Normalverteilung (gleich grosse Anteile je Fach) aus, ergibt sich gegenwärtig folgendes Bild: Der Mittelwert der Studienzzeit, welche durchschnittlich pro Fach für fachwissenschaftliche und -didaktische Inhalte verwendet wird, liegt bei 5% des gesamten Studienvolumens. Umgerechnet in Kreditpunkten entspricht dies einem durchschnittlichen Zeitaufwand pro Fach von 8 Kreditpunkten (CP) nach ECTS.¹⁸ Dieser Anteil sinkt bei den HEP BEJUNE und HEPVS (bei unterschiedlicher Anzahl von Unterrichtsbefähigungen) auf 3% und beträgt bei der PHA (bei 6 Fächern) fast 7%.

In der Annahme, dass die Qualität des Lernens in den Schulen durch die fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen der Lehrpersonen mitbestimmt ist, lassen sich Minimalanforderungen je Fach formulieren. Bei einer hypothetischen fixen Dotation pro Fach von 10 CP (für Fachwissen, Fachdidaktik sowie fachbezogene Vertiefungsmöglichkeiten) lassen sich folgende Konsequenzen für die Bewertung der Modellvarianten ableiten:

- Geht man von einem durchschnittlichen Anteil an nicht-fachspezifischem Unterricht (Erziehungswissenschaften, Wissenschaftsmethodologie, Diplomarbeit sowie Berufspraxis) von 107 CP aus, so können im Rahmen der übrigen 73 CP maximal 7 Fächer unterrichtet werden.
- Zieht man die oben dargestellten variablen Ausbildungsinhalte in Erziehungswissenschaften in die Berechnung mit ein, so bleiben für die theoretische und praktische Fachausbildung (inkl. Fachdidaktik) unterschiedliche Restvolumen. Bei einer (hypothetischen) fixen Dotation pro Fach von 10 CP (für Fachwissen, Fachdidaktik inkl. Spezialisierungsmöglichkeit) kann im Modell 1 für maximal 7 Fächer eine Unterrichtsbefähigung erteilt werden. Beim Modell 2 ergibt diese Berechnung 8 Fächer, beim Modell 3 und 4 sind es 8 respektive 7 Fächer.

¹⁸ Eine Ausnahme bildet auch hier die Universität Genf (LME), da sich die Ausbildung auf vier Jahre erstreckt. Der Aufwand für Unterrichtsfachbezogene Inhalte beträgt durchschnittlich 7.5 CP.

Diese Überlegungen lassen sich noch weiter differenzieren:

- (c) In der Annahme, dass im Unterricht in den oberen Primarklassen aufgrund der stärkeren Ausdifferenzierung des Lehrplans eine vertiefte fachliche Qualifikation notwendig ist, muss die Fachdotierung für den Unterricht an oberen Klassen erhöht werden;
- (d) die Anzahl an Fächern, für welche eine Unterrichtsbefähigung erteilt wird, muss sich folglich weiter reduzieren. Die gemäss Lehrplan kleinere Fachpalette der Vorschulstufe ermöglicht es, grösseres Gewicht auf fachübergreifendes und thematisches Lernen zu legen.

Als Fazit dieser Überlegungen lässt sich Folgendes festhalten:

Modell 1: Sowohl die fachlichen als auch die nicht-fachlichen Ausbildungsanforderungen sind bei diesem Modell am höchsten, da es sich auf die ganze Vorschul- und Primarstufe ausdehnt. Dabei können sowohl die höheren fachlichen Anforderungen der oberen Primarklassen als auch das fachübergreifende Lernen der Vorschulstufe kaum berücksichtigt werden. Um den Anforderungen an Qualität und Professionalisierung der fachlichen Lehrtätigkeit entsprechen zu können, ist die Fächeranzahl gegenüber anderen Modellen gegenwärtig zu gross.

Modell 2: Das Modell 2 präsentiert sich bezüglich der beiden Teilvarianten -2/+2 und +3/+6 am ausgewogensten, sodass die Anteile an fachlichen und nicht-fachlichen Ausbildungsanteilen bei beiden Teilstufen etwa gleich gross sind. Die Unterteilung in jeweils 4 Klassenstufen bedeutet eine Spezialisierung bezüglich Stufe mit gleichzeitig ausgewogener Fächerbreite.

Modell 3/4: Die Modelle 3 und 4 kennen jeweils zwei Teilstufen mit sehr unterschiedlichen Ansprüchen. Während eine Unterrichtsbefähigung für sämtliche Fächer für die Vorschulstufe problemlos realisierbar scheint, ist diese Allrounderausbildung für die Primarstufe unter den obigen Vorannahmen fraglich. Die Unausgewogenheit bezüglich der Klassenstufen in den beiden Studiengängen wird durch eine unterschiedliche Anzahl von Fachbefähigungen „kompensiert“. Dies ist in etlichen Hochschulen gegenwärtig der Fall – die Implikationen für die Attraktivität eines solchen Modells werden unter Kriterium 4 diskutiert.

Wenn die Studiengänge nebst den fachlichen Kompetenzen auch Möglichkeiten zur überfachlichen Qualifizierung anbieten möchten (etwa im Bereich Sonderpädagogik) reduziert sich der Anteil der zur Verfügung stehenden Zeit für die fachliche Ausbildung und somit die Anzahl der Fächer bei allen **Modellvarianten** zusätzlich.

Modellvarianten Sek I: Die Diskussion der Anteile je Ausbildungsbereich betrifft die Studiengänge der Lehrpersonen der Sekundarstufe I weniger. Dies aus zwei Gründen: Erstens gelten die Diplome in der Regel für alle Schultypen der Sekundarstufe I – eine unterschiedliche Gewichtung ist damit nicht gegeben. Zweitens beinhalten die Vorgaben der Anerkennungsreglemente alle Bereiche. Die Möglichkeit zur freien Gestaltung ist somit massiv eingeschränkt durch rechtliche Vorgaben.

Zudem wird in der revidierten Fassung des Anerkennungsreglements für Lehrpersonen der Sekundarstufe I festgelegt, dass für die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung 30 ECTS-Punkte pro Fachbereich (inkl. Didaktik) vorzusehen sind (für Integrationsfächer 40 ECTS-Punkte). Ähnlich den Ausbildungsmodellen für die Vorschul- und Primarstufe gilt auch hier die Forderung nach einer adäquaten wissenschaftsmethodischen und ICT-gestützten Ausbildung für alle Modellvarianten.

2. Anstellbarkeit (Employability) in Bezug auf Klassenstufen und Fächeranzahl

Die Beurteilung der beruflichen Mobilität der diplomierten Lehrpersonen wird direkt durch zwei Faktoren bestimmt, nämlich durch die Anzahl Klassenstufen und durch die Anzahl Fächer, für welche das Diplom gilt. In diesem Sinne ist grundsätzlich davon auszugehen, dass sich ein Mehr an *Klassenstufen*, für welche das Diplom gilt, wie auch ein Mehr an *Fächern*, die unterrichtet werden können, positiv auf die „Employability“ der Lehrpersonen auswirkt.

Modellvarianten VS/PS: Bezüglich der Einsetzbarkeit in verschiedenen **Klassenstufen** ist für die Vorschul- und Primarstufe das Modell 1 zu bevorzugen, weil die diplomierte Lehrperson sowohl im Bereich der Vorschule als auch auf der Primarstufe einsetzbar ist. Am wenigsten Mobilität gewährt das Modell 3, da es sich in einem Studiengang auf lediglich zwei Klassenstufen (-2/-1) beschränkt. Dabei ist aber anzumerken, dass der Arbeitsmarkt unter Umständen durchaus spezifische Profile (z.B. „reine“ Kindergartenlehrpersonen) för-

dert. Besonders das Modell 3, aber auch die Modelle 2 und 4 bieten eine Spezialisierung der Kompetenzen, welches das integrale Modell 1 nicht bieten kann.

Modellvarianten Sek I: Alle Varianten der Sek I-Studiengänge erlauben den Diplomierten den Unterricht auf sämtlichen Typen der Sekundarstufe I.¹⁹ Am meisten Mobilität gewährt das Modell 6, da es für den Unterricht sowohl auf der Sekundarstufe I als auch in den Gymnasien qualifiziert.

Ähnliches gilt für die **Anzahl angestrebter Unterrichtsfächer**. Sieht man von Argumenten der individuellen Laufbahngestaltung und Attraktivität ab (vgl. Kriterium 4), ist davon auszugehen, dass eine Mehrzahl an Fächern sowohl Arbeitgebern als auch Arbeitnehmenden eine grössere Mobilität einbringt. Neben der Anzahl der Fächer spielen aber auch die Definition der Fächer und die jeweiligen Fachinhalte eine grosse Rolle. Wie weiter oben dargestellt, unterscheiden sich die Fächerdefinitionen in den Ausbildungsinstitutionen zum Teil erheblich. Dies betrifft die Ausbildungen für Lehrpersonen der Vorschul- und Primarstufe etwas weniger als diejenigen der Sekundarstufe I. Die Mobilität wird also auch dadurch eingeschränkt, dass kantonspezifische Fächer an den Ausbildungsinstitutionen unterrichtet werden. Eine vermeintlich hohe Anzahl an Ausbildungsfächern im Ursprungskanton kann bei einem Arbeitsplatzwechsel in einen anderen Kanton eine starke Einschränkung bedeuten.

Die Bewertung des Mobilitätsfaktors aufgrund der Anzahl Fächer, für welche eine Unterrichtsbefähigung erteilt wird, stellt sich **bei allen vorgeschlagenen Modellvarianten** in gleicher Weise dar: Grundsätzlich wirkt sich eine Vielzahl von möglichen Fächern positiv auf die Berufsmobilität und die „Employability“ aus. Jedoch ist die Einhaltung von minimalen Qualitätsstandards bei der Vermittlung von theoretischen und praktischen Inhalten mit Blick auf die Ausbildungszeit, welche pro Fach zur Verfügung steht, bei den Modellen 1, 3 und 4 problematisch. Dies hat einfache rechnerische Gründe: Sowohl fachwissenschaftliche Ansprüche als auch fachdidaktische Umsetzungen beanspruchen mehr Zeit, wenn sie den Unterricht an einer grösseren Anzahl von Klassenstufen umfassen.²⁰

Mit Blick auf die Modulpläne der Ausbildungsinstitutionen lässt sich feststellen, dass bezüglich der **Fächerdefinitionen** der Fächer Sprachen, Mathematik und Sport (zumindest vordergründig) Einigkeit besteht: Alle diese Fächer sind in der Ausbildung als Einzelfächer definiert.²¹ Die Bereiche Gestalten, natur- und geisteswissenschaftliche Fächer sowie Musikunterricht sind zwar in **allen Modellvarianten** vorhanden, jedoch variieren sie in ihrer Zusammensetzung und im Stellenwert im Ausbildungsportfolio (Pflicht, Wahlpflicht, Wahl). Sie werden einerseits als Integrationsfächer und andererseits als Einzelfächer gelehrt. Im Fall der Integrationsfächer unterscheiden sich teilweise auch die sie konstituierenden Teilfächer von Institution zu Institution. Vor dem Hintergrund der Harmonisierungsbestrebungen (Deutschschweizer Lehrplan, PECARO) lassen sich im Bezug auf die Fächerdefinition keine Präferenzen in den Ausbildungsmodellen ausmachen. Die Harmonisierung und Fachdefinitionen sollte unabhängig von der Diskussion der Modellvarianten vollzogen werden.

3. Akademische Mobilität

Gemäss den Richtlinien der Schweizerischen Universitätskonferenz gilt die bei der Überprüfung der Äquivalenz von Bachelordiplomen, die an anderen schweizerischen oder ausländischen Universitäten, Fachhochschulen oder Pädagogischen Hochschulen erworben worden sind, der Grundsatz der Gleichbehandlung. Mit der verfassungsrechtlich garantierten Gleichbehandlung vereinbar ist die (schon bisher übliche) Überprüfung der Äquivalenz von Bachelordiplomen. Die Zulassung wird entweder generell nach Herkunftshochschulen und fachlicher Ausrichtung der Bachelor-Studiengänge geregelt, oder sie erfolgt individuell "sur dossier". So können auch Inhaberinnen und Inhaber eines FH- oder PH-Bachelordiploms zur Masterstufe an einer Universität zugelassen werden ("Passerelle"). Weil Bachelorstudien der FH und PH sich inhaltlich von universitären Bachelorstudien im selben Fach unterscheiden, ist es unerlässlich, die zusätzlich zu erarbeitenden Lerninhalte fallweise festzulegen. Für die Zulassung zu einem Masterstudium aufgrund eines Bachelordiploms sind implizit folgende drei Varianten vorgegeben:

- (a) Inhaberinnen und Inhaber eines Bachelordiploms in der entsprechenden Studienrichtung haben Anspruch auf Zulassung ohne weitere Bedingungen (Art. 3, Abs. 2).

¹⁹ Unterschiede bestehen hier in den kantonalen Schulstrukturen, nämlich in der Definition der Schulstufen an sich. Dies lässt sich jedoch nicht durch die Ausbildungsstrukturen beeinflussen.

²⁰ Gemäss Berechnungen der PHBern deckt eine Lehrperson mit einer Unterrichtsbefähigung von 6 Fächern über 80% des obligatorischen Primarschulunterrichts ab.

²¹ Inwiefern sich bei diesen Fächern auch die didaktischen Inhalte gleichen, ist im Rahmen dieses Berichts nicht festzumachen.

- (b) Von Inhaberinnen und Inhabern von Bachelordiplomen anderer Studienrichtungen kann vor der Zulassung zum Masterstudium der Erwerb zusätzlicher Kenntnisse und Fähigkeiten verlangt werden (= Zulassung mit Bedingungen).
- (c) In allen drei Fällen kann zudem der Abschluss des Masterstudiums vom Nachweis weiterer Kenntnisse und Fähigkeiten abhängig gemacht werden, die im absolvierten Bachelorstudium nicht erworben wurden (Art. 3, Abs. 5) (= Zulassung mit Auflagen).

Die Erläuterungen zum Beschluss besagen weiterhin, dass ein Bachelorstudiengang einer bestimmten Studienrichtung nur zugeordnet werden kann, wenn der entsprechende Anteil an den Lernleistungen mindestens 60 ECTS-Credits umfasst.

Modellvarianten VS/PS: Mit Blick auf die Ausbildungsanteile (siehe Punkt 3.2.2) stellt man fest, dass gegenwärtigen zwischen 20 – 36% der Ausbildungszeit für erziehungswissenschaftliche und allgemeindidaktische Inhalte verwendet werden. Bei einem Ausbildungsvolumen von 180 Credits entspricht dies einer Leistung zwischen 36 bis 64 CP. Rechnet man Elemente der Berufspraxis hinzu, ist die formale Bedingung für einen möglichen Übertritt in ein pädagogisches oder erziehungswissenschaftliches Masterstudium zumindest rein rechnerisch in den meisten Fällen erfüllt (über die Zulassung mit Bedingungen). Es wird jedoch im Einzelfall zu prüfen sein, welche Ausbildungen tatsächlich den inhaltlichen Überprüfungen, welche den Übertritt gewährleisten, standhalten.

Der Wechsel in andere fachwissenschaftliche Studiengebiete (disziplinäres Fachstudium, Psychologie, Soziologie etc.) muss aufgrund des geringen Ausbildungsvolumens und der fehlenden Übereinstimmungen der Studieninhalte als nicht realisierbar eingeschätzt werden.

Aus der untenstehenden Abbildung lässt sich erkennen, dass ein leichter Zusammenhang zwischen erziehungswissenschaftlichen/allgemeindidaktischen Studienanteilen und der Modellvariante besteht.

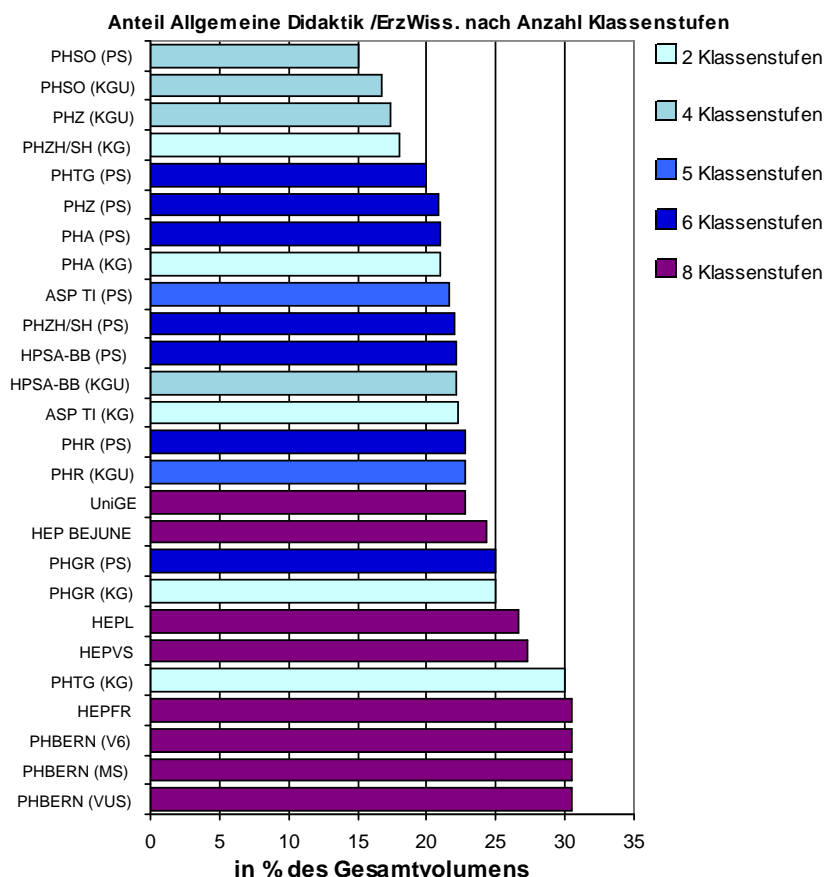


Abbildung 8: Anteile Allgemeine Didaktik sowie Erziehungswissenschaften und Ausbildungsmodelle (Anzahl Klassenstufen) für Studiengänge VS/PS

Die Berechnungen zeigen bestenfalls auf die Tendenz hin, dass Modellvarianten, welche eine integrale Unterrichts befähigung (-2/+6) verfolgen, mehr Zeit in erziehungswissenschaftliche Inhalte investieren als Mo-

dellvarianten mit geteilter Befähigung (Modellvarianten 2, 3 und 4). Dieser leicht höhere Anteil an Erziehungswissenschaften und Allgemeiner Didaktik geht einher mit einer geringeren Beschäftigungszeit für fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte. Eine Erklärung für diesen Zusammenhang könnte darin bestehen, dass bei ausbleibender Spezialisierung/Konzentration auf eine bestimmte Klassenstufe (Vorschulstufe, Basisstufe oder Primarstufe) diejenigen Inhalte wichtiger werden, die verschiedenen Stufen gemeinsam sind.

Dass die Diskussion um die Anschlussfähigkeit an ein Masterstudium also zwingend im Zusammenhang stehen muss mit der Diskussion um die Dotation der Einzelfächer, für die eine Unterrichtsbefähigung vergeben wird, scheint logisch. Denn damit der Zugang zu einem (erziehungswissenschaftlichen) Folgestudium gewährleistet wird, muss bei gleich bleibendem Ausbildungsvolumen zwangsläufig weniger Zeit für andere Inhalte übrig bleiben. Geht man also von einer minimalen Dotation je Unterrichtsfach aus (vgl. Kriterium 1), ist der Anschluss nur möglich, wenn die Anzahl der Fächer oder die Anzahl der Klassenstufen reduziert wird. Die generelle Anschlussfähigkeit an ein Weiterstudium wird unter dieser Annahme in den Modellen 2, 3 und 4 verbessert.

Zudem gilt zu bedenken, dass eine erhöhte Anzahl Kreditpunkte pro Fach auch den Übertritt in die Sek I-Ausbildung erleichtert und somit zur Mobilität von Studierenden der Stufe VS/PS beiträgt.

Modellvarianten Sek I: Die Weiterführung eines fachwissenschaftlichen Studiums ist beim konsekutiven Ausbildungsmodell (Modelle 6 und 7) am einfachsten zu bewerkstelligen, da ein Masterstudium auf dem der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsstudium vorangehenden Bachelorstudium in einem oder zwei Fächern aufbauen kann. Der Anschluss an ein disziplinäres Fachstudium ist für Personen des integrierten Studienmodells schwierig. Der fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anteil pro Fach beschränkt sich zumeist auf die Minimalvorgaben des Anerkennungsreglements der EDK und beträgt zwischen 20 und 38 CP je Fach. Selbst wenn dabei berufspraktische Anteile mitgerechnet werden, reicht es kaum, um die Vorgaben der SUK zu erreichen. Einige Hochschulen bieten im Rahmen des Studiums jedoch fachliche Spezialisierungen an, welche die Ausbildung über die Grundanforderungen weiterführen. Eine solche Möglichkeit der fachwissenschaftlichen Spezialisierung kann auch für die integrierten Ausbildungsmodelle (Modell 5) eine Perspektive darstellen, ein Folgestudium zu ermöglichen.

Der Anschluss an ein erziehungswissenschaftliches Studium scheint beim integrativen Modell (Modell 5) einfacher, da die erziehungswissenschaftlichen und allgemein didaktischen Anteile grösser sind als bei konsekutiven Modellen. Die Anteile variieren aber auch hier von Institution zu Institution (zwischen 38 und 76 CP).

4. Attraktivität der Studiengänge

4.1 Gleichwertigkeit der Stufen

Im Bezug auf die diskutierten Modellvarianten gilt Zweierlei: Erstens sollten die Zulassungsbedingungen je Stufenausbildung einheitlich gestaltet sein, damit auf dieser Ebene keine strukturellen Einschränkungen entstehen. Die Anerkennungsreglemente EDK geben gegenwärtig jedoch verschiedene Zulassungsansprüche für die einzelnen Stufenausbildungen vor. Dieser Entscheid wurde durch die Reglementsrevision vom 28. Oktober 2006 bestätigt und ist deshalb nicht Gegenstand der Diskussion. Strukturelle Barrieren gibt es zweitens aber auch dadurch, dass die Stufenreichweiten der einzelnen Studiengänge nicht ausgewogen sind und teilweise eine sehr unterschiedliche Dauer umfassen. Im Sinne der Harmonisierung sollten unterschiedliche Gewichtungen und dadurch entstehende unterschiedliche Wertungen der Stufen und der Studiengänge vermieden werden.

Modellvarianten VS/PS: Im Sinne eines Abbaus von strukturbedingten Hindernissen ist das Modell 3 am wenigsten attraktiv, da die Einzelstudiengänge sehr ungleich verteilt sind. Attraktiver erscheint das Modell 1, da damit eine Unterrichtsbefähigung für die ganze Vorschul- und Primarstufe erreicht werden kann, sowie das Modell 2, das in den einzelnen Stufen etwa gleichviel Spielraum gewährt. Beide Modelle fördern ein stufenübergreifendes Denken und unterstützen den Abbau von stufenbezogenen Diskriminierungen zwischen verschiedenen Kategorien von Lehrpersonen.

Modellvarianten Sek I: Die Modelle gelten alle für die gesamte Sekundarstufe I, strukturbedingte Hindernisse sind nicht vorhanden. Die Modelle 5 und 6 haben den Vorteil, dass sie von kürzerer Dauer sind: die Ausbildung dauert gegenwärtig vier Jahre, neu mit Masterabschluss wird sie mindestens viereinhalb Jahre in Anspruch nehmen. Das Modell 7 dagegen dauert mindestens sechs Jahre (universitärer Masterabschluss

mit 270 bis 300 CP, plus berufsbezogene Lehrpersonenausbildung von 90 CP). Im Gegenzug bietet das Modell den Attraktivitätsvorteil, dass auf zwei Stufen unterrichtet werden kann.

4.2 Profilbildung und Laufbahngestaltung

Die Modellunterschiede zeigen, dass unterschiedliche Auffassungen bestehen bezüglich der Fächeranzahl, für welche eine Unterrichtsbefähigung erworben wird. Es stellt sich die Frage, zu welchem Zeitpunkt und in welchem Ausmass eine fachliche Spezialisierung der Lehrpersonen angestrebt werden soll. Das traditionelle Bild der Lehrperson, die in der Vorschul- und Primarklasse alle Lektionen abdeckt und die Kinder umfassend und ganzheitlich ausbildet, sieht sich konfrontiert mit der Forderung nach vermehrter fachlicher Expertenschaft und Teamorientierung.

Die Profilstudienanteile dienen der Vertiefung und Spezialisierung in den verschiedenen Stufenbereichen. Erstens ermöglichen sie den Studierenden eine individuelle Profilierung. Zweitens kann mit einer (leichten) fachlichen Spezialisierung den fachspezifischen Anforderungen besser Rechnung getragen werden. Zudem kann den Interessen von Personen, welche eine stärker fachliche Orientierung wünschen, entsprochen werden.²² Ein dritter Vorteil bietet sich den Hochschulen selber, die sich durch fachliche oder überfachliche Spezialisierungsangebote ein Profil geben können. Es können auch regionale Schwerpunkte gesetzt werden.

Besonderes Augenmerk gilt der Einführung der Fremdsprachen sowie dem integrativen Unterricht. Die Studiengänge müssen eine ausreichende Qualifikation für den Fremdsprachunterricht auf der Volksschulstufe – dies betrifft die Primarstufe und die Sekundarstufen I und II gleichermaßen – ermöglichen. Die Schaffung von Studienschwerpunkten zur Schulung der angehenden Lehrpersonen in sonderpädagogischen Belangen scheint sowohl aus politischer Sicht als auch unter Gesichtspunkten der Profilbildung der Hochschulen sinnvoll, da integrative Lösungen mit Regelklassenlehrpersonen künftig stärker Beachtung finden. Wie bereits erwähnt, ist die Berücksichtigung von sonderpädagogischen Inhalten auch durch die Anerkennungsreglemente der EDK vorgeschrieben.

In Bezug auf die Bewertung der vorgeschlagenen Modelle stellt sich vor allem die Frage, inwiefern durch ein Modell Platz für Spezialisierung und Profilbildung geboten ist. Diese Frage muss mit Bezug auf die Dotation der einzelnen Ausbildungsbereiche und Fachdotationen beantwortet werden (vgl. Kriterium 1), indem klar gestellt wird, wie die verschiedenen Ausbildungsanteile spezifischen Interessen der Studierenden Rechnung tragen.

5. Berücksichtigung der laufenden Entwicklungsprojekte

5.1 Basisstufe und HarmoS für die Studiengänge VS/PS

Sowohl Modell 1 als auch die Modelle 2 und 4 berücksichtigen die Stufengliederung des Basisstufenprojekts sowie der Vorgaben durch HarmoS (bzgl. Treffpunkt nach dem zweiten Schuljahr), indem sie die Berührungspunkte in die Ausbildung integrieren. Die traditionelle Aufteilung in Vorschule und Primarstufe des Modells 3 bedeutet diesbezüglich einen Nachteil und generiert eine Trennung, die das Basisstufenprojekt aufzuheben versucht. Insgesamt kann gesagt werden, dass das Modell 1 (-2/+6) am meisten Kontinuität gewährt, da sowohl Einschulung wie Übertritt in die Sekundarstufe I in der Ausbildung thematisiert werden.

5.2 Fremdsprachenunterricht

Gemäss Beschluss EDK (vgl. Punkt 3.1.2) soll künftig eine erste Fremdsprache spätestens ab dem 3. Schuljahr und eine zweite spätestens ab dem 5. Schuljahr eingeführt werden. Für die Varianten 2, 3 und 4 betrifft dieser Beschluss jeweils nur einen Teilstudiengang – die Teilstudiengänge, welche eine Qualifikation für den Kindergarten und/oder die Unterstufe Primar vorsehen, sind von dieser bildungspolitischen Vorgabe nicht betroffen. Bei den anderen Teilstudiengängen sowie bei der Modellvariante 1 steht die Frage der Umsetzung stark im Zusammenhang mit der Frage nach der erforderlichen Dotation der fachwissenschaftlichen Ausbildung und somit der Anzahl Fächer, für welche eine Unterrichtsbefähigung erteilt werden kann (siehe Kriterium 1).

²² Gemäss Untersuchungen ist der Wunsch nach vermehrter fachlicher Tiefe vor allem bei Männern der Fall.

6. Kosten

Eine zentrale Frage der Bildungssystemsteuerung sind die Kosten eines Ausbildungsmodells. Die EDK strebt eine betriebswirtschaftliche Vergleichbarkeit zwischen den Pädagogischen Hochschulen an. Wichtige Beobachtungsgrößen sind die Erträge, die Personalkosten, die Einzelkosten (Sachkosten), die Gemeinkosten, die Infrastrukturkosten, die Investitionen und schliesslich die Gesamtkosten.

Die gegenwärtigen Berechnungen der Betriebskosten²³ lassen diesbezüglich noch keinen Schluss zu. Nebst den Kosten der Studiengänge je Studierende müssten allenfalls auch Kosten für die Nachqualifikationen (für integrale Unterrichtsbefähigungen, welche einen leichten Schwerpunkt haben) sowie Zusatzqualifikationen (für Personen, welche die Stufenausbildung erweitern möchten) in Betracht gezogen werden.

Hypothetisch sind zwei Varianten denkbar, die sich auf die Kosten der Studiengänge auswirken können: Für das Modell 1 stellt sich die Frage, ob die Ausbildung für alle Klassenstufen finanziert werden muss, wenn die abgehenden Lehrpersonen doch nur auf einem Teil der Stufe arbeiten. Die Ausbildung "alles für alle" ist dann wenig sinnvoll. Als Gegenargument gilt, dass die Ausbildung billiger wird, wenn mehr Personen daran beteiligt sind und weniger differenziert werden muss. Die Aufteilung der Kosten auf Kleingruppen (Modelle 3 und 4) ist unter diesem Aspekt das teuerste Angebot.

7. Internationales Umfeld

Mit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde auch eine Annäherung an das internationale Umfeld in Aussicht gestellt. Zwar bieten die Länder im europäischen Umfeld ihre Studiengänge (beinahe) durchwegs auf Hochschulstufe an, jedoch gibt es bezüglich Ausbildungsstruktur und Fächerkanon wenig Einigkeit. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Modelle in acht Ländern Europas:

	VS	PS	VSPS	S1	S2	S1/2
Integriertes Modell	Belgien Deutschland Finnland Österreich	Belgien Finnland	Niederlande Italien			Finnland
Konsekutives Modell			Frankreich	Belgien Italien	Belgien Italien	Frankreich
Beide Modelle		Deutschland England Österreich	England	England Österreich Deutschland (Kombi PS-S1) Niederlande	Deutschland England	England Österreich Niederlande

Tabelle 3: Modellvarianten international

Modellvarianten VS/PS: Eine Aufteilung in eine Basisstufe und eine Primarstufe gemäss Modellvarianten 2 und 4 wird in Europa gegenwärtig kaum praktiziert. Die einzige Ausnahme ist England. Das englische Bildungssystem wird in so genannte Key Stages aufgeteilt, welche die Stufen von Vorschule bis Gymnasium einteilen. Gemäss den „Requirements for initial teacher training“ sind die Ausbildungsanbieter verpflichtet, die Studierenden *mindestens* für zwei Key Stages auszubilden. Die Aufteilung gemäss Modellvariante 3 kennen vier Länder. Hier ist jedoch festzuhalten, dass in Österreich und in Deutschland die Ausbildung der Lehrpersonen für den Kindergarten nicht zur Hochschulbildung gehört. Drei Länder (Frankreich, Niederlande und Italien) bilden die Lehrpersonen gemäss Modellvariante 1 für beide Stufen aus.

Modellvarianten Sek I/II: Kombinierte Diplome der unteren und oberen Sekundarstufe kennen fünf Länder (Finnland, Frankreich, Niederlande, England und Österreich), wobei drei davon (Niederlande, England und Österreich) jeweils auch getrennte Studiengänge für Sekundarstufe I-Lehrpersonen anbieten.

Die Studienstruktur ist wie bereits angetönt ebenfalls uneinheitlich gelöst. In den meisten untersuchten europäischen Ländern gelangen zukünftige Lehrpersonen direkt von der Sekundarstufe II in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und durchlaufen eine integriert aufgebaute Ausbildung. Festzustellen ist jedoch ein Unterschied je nach Stufenausbildung, bei der das integrierte Modell für die Ausbildung der Vorschul- und Primarstufe eine deutlich häufigere Verbreitung findet, hingegen das konsekutive Modell vor allem im oberen Sekundarstufenbereich als Regelfall gilt. Als Spezialfall kann die Ausbildung in Deutschland gesehen werden,

²³ Vgl. Berichtsentwurf: Die Kosten der Studiengänge der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz für 2005. EDK, 20. September 2006.

da eine eindeutige Zuordnung nicht möglich ist: Die Lehrerausbildung in Deutschland ist streng genommen in allen Fällen konsekutiv gestaltet, weil die künftigen Lehrpersonen nach dem Studium das so genannte einjährige Referendariat (Vorbereitungsdienst) absolvieren müssen (vgl. 3.3.3). Wie aus obiger Darstellung ersichtlich, bieten viele Länder beide Modelle an. Die Gründe hierfür liegen wohl vor allem in der Ausrichtung auf den Arbeitsmarkt bzw. in den unterschiedlichen Laufbahnorientierungen angehender Lehrpersonen. Konsekutive Ausbildungsgänge ermöglichen einen flexibleren Eintritt in den Lehrberuf, Studierende können auch dann noch in die Ausbildung einsteigen, wenn sie ihren Erstabschluss in einem anderen Fach erreicht haben. Da der Berufsentscheid erst später erfolgt, können diese Programme auf individuelle Interessensverschiebungen und Änderungen auf dem Arbeitsmarkt schneller reagieren. Personen, welche das konsekutive Modelle durchlaufen, zeigen häufig auch eine stärkere Bindung an das Unterrichtsfach, während eine stärkere Bindung an den Lehrberuf und damit pädagogische und didaktische Elemente für die Wahl eines integrierten Ausbildungsganges eine wichtigere Rolle spielen. Pädagogische Begründungen für oder gegen ein bestimmtes Modell haben sich in den letzten Jahren abgewechselt. Etliche Autoren argumentieren deshalb für die Beibehaltung beider Modelle, um eine flexible Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu gewährleisten.

5. Schlusswort / Ausblick

Mit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung war der Anspruch verbunden, die Vielfalt an Strukturen und Ausbildungsmodellen zu reduzieren. Mit der Ansiedlung der Ausbildung auf Tertiärstufe ist zwar ein wichtiger Schritt gemacht, eine strukturelle Harmonisierung ist aber nur im Ansatz sichtbar.

In der Tat bestehen in der Schweiz vor allem für die Ausbildung der Lehrpersonen der Vorschul- und Primarstufe erhebliche Unterschiede. Die in der Regel 3-jährigen Bachelor-Ausbildungsgänge unterscheiden sich bezüglich Zielstufenreichweite, Fächeranzahl, Einbau der Fremdsprachenausbildung. Unterschiede gibt es auch in den Konzepten der Ausbildung für die Sekundarstufe I, wenngleich die Varianz der Modelle nur zwei grosse Linien zeigt: Die Schweiz kennt für diese Zielstufe einerseits Ausbildungsmodelle, welche grundständig organisiert sind, d.h. die direkt an einen Abschluss auf Stufe Sek II (in der Regel ist dies die gymnasiale Maturität) anschliessen. Andererseits bestehen Modelle, welche an ein Fachstudium auf Hochschulstufe anschliessen. Dieses vor allem in der Westschweiz und im Tessin praktizierte Modell besteht aus zwei weiteren Untervarianten, nämlich die Ausbildung zur Lehrperson der Sekundarstufe I oder zur Lehrperson mit Doppelqualifikation für den Unterricht auf den Stufen Sek I und II.

Die hier geschilderten Probleme legen nahe, dass sich eine Harmonisierung der Ausbildungsmodelle aus bildungspolitischen Erwägungen, aus professionsorientierten Überlegungen und aus organisatorisch/ finanziellen Gründen aufdrängt. Dazu kommen weitere, übergeordnete Zielsetzungen:

- **Reduktion der Vielfalt an Ausbildungsgängen**

Damit kann eine Erhöhung der Transparenz für Studierende und Abnehmerinnen und Abnehmern erreicht werden.

- **Erarbeitung eines angemessenen und ausgewogenen Steuerungssystems, welches Wildwuchs verhindert, aber auch Freiräume für lokale Profilbildungen gibt.**

Es soll im föderalistischen schweizerischen System Möglichkeiten für die lokale Schwerpunktsetzungen und eine „gesunde Konkurrenz“ zwischen den Ausbildungssystemen entstehen.

Eine allfällige Harmonisierung der Ausbildungsgänge sieht sich damit konfrontiert, dass eine zentralisierende Forderung der kantonalen oder regionalen Entscheidungshoheit gegenüber steht. Bei der Lehrer- und Lehrerinnenbildung sind zwar Konzentrationsprozesse im Gange. Letztlich aber haben die Standortkantone Entscheidungshoheit. Inwieweit schweizerische Vorgaben für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung überhaupt eine Umsetzungschance haben, muss sich weisen. In diesem Sinn gilt es abzuwägen, wie weit eine Harmonisierung gehen soll. Soll ein weitgehend vereinheitlichtes System entstehen? Im bisherigen Reformprozess wurde die Zahl an Ausbildungsstätten von weit über 100 auf ein gutes Dutzend reduziert. Welches ist eine optimale Anzahl an Institutionen und ein optimales Mass an Freiräumen, die eine belebende Konkurrenz und spezifische Profilbildungen ermöglichen?

Die Diskussionen um die Spezialisierung von Lehrpersonen orientieren sich stark an den traditionellen Schulfächern bzw. an den Fachdisziplinen der universitären Bildung. Die schulische Realität weist aber sehr viele Anforderungen auf, die sich nicht daran orientieren, sondern Spezialisierungen auch in anderen Bereichen nahe legen (Beispiele: Deutsch für Fremdsprachige, ICT, Qualitätsentwicklung).

Die Heterogenität der Ausbildungsmodelle wird verstärkt durch die Heterogenität bei den Zulassungsbedingungen. Zur (reinen) Vorschulbildung werden Absolventen und Absolventinnen der dreijährigen DMS/FMS ohne zusätzliche Allgemeinbildung zugelassen. Für die Zulassung zu Primarschulstudiengängen ist neben der gymnasialen Matura die Fachmaturität für das Berufsfeld Pädagogik Voraussetzung. Dies wird aber wiederum nicht überall der Fall sein.²⁴

Auch wenn die Harmonisierung der Ausbildungsmodelle voranschreiten sollte, muss berücksichtigt werden, dass Unterschiede zwischen Unterrichtsberechtigung und Unterrichtsbefähigung bestehen. Viele Behörden und Schulleitungen tun sich schwer mit eingeschränkt einsetzbaren Lehrpersonen und kleinere Schulen fürchten sich davor, keine passenden Lehrpersonen zu finden. Dies kann dazu führen, dass Lehrpersonen ein Fach unterrichten, für das sie keinerlei Ausbildung haben. Dies steht in grossem Widerspruch zur Forderung nach einem kompetenten und professionellen Unterricht in allen Fächern.

Durch die Harmonisierung der Modelle kann nur die Unterrichtsbefähigung beeinflusst werden, da die Unterrichtsberechtigung letztlich von den kantonalen Behörden abhängt. (Dies ist jedoch möglicherweise im Wandel begriffen, da die Anstellungsbehörden, z. B. im Kanton Aargau, sich auf GATS berufend, den Dienstleistungssektor öffnen und keine zusätzlichen Bedingungen mehr an die Diplomierten stellen.)

²⁴ Vgl. Bericht „Fachmaturität für das Berufsfeld Pädagogik vom 23. März 2006. Bern: EDK.